

COMPORTAMENTOS DE BRINCADEIRA OBSERVÁVEIS EM CONTEXTO DE INTERIOR E EXTERIOR NO JARDIM-DE- INFÂNCIA

Carolina Cazenave

Relatório de Prática profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2017



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

COMPORTAMENTOS DE BRINCADEIRA OBSERVÁVEIS EM CONTEXTO DE INTERIOR E EXTERIOR NO JARDIM-DE- INFÂNCIA

Carolina Cazenave

Relatório de Prática profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador/a: Prof. Doutora Rita Brito

2017

*Para os piolhos da “Caoína” e para as Estrelinhas, por todo o amor que
me deram!*

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”
(Antoine de Saint-Exupéry)*

AGRADECIMENTOS

Em 2012 entrei para a Escola Superior de Educação de Lisboa e 5 anos depois colho todos os frutos que fui semeando durante a minha estada nesta instituição. O percurso não foi fácil, existiram desafios, dificuldades, obstáculos, porém, devagar, com dedicação e persistência consegui superar tudo o que se colocava há minha frente.

Todo o percurso foi mais fácil por lá ter as pessoas certas com uma palavra adequada a cada situação, com um abraço forte que me fazia tirar os pés do chão, com sábios conselhos, e é a essas pessoas que quero agradecer por terem feito parte desta vida, que durou três dias! Obrigada (...)

(...) Às crianças que se cruzaram comigo neste percurso. Às **Estrelinhas** e à **Sala 1**, obrigada pelos abraços, pelos beijinhos, pelos “Caoína”, por todo o amor que me deram durante as minhas práticas. Levo-vos no meu coração.

(...) Às educadoras cooperantes **Catarina** e **Clara**, por me terem recebido de braços abertos nas PPS, pelos momentos de reflexão, pelos ensinamentos que me transmitiram, por lá estarem constantemente e me ajudarem em todo o percurso. Por me apoiarem e me permitirem errar, por partilharem comigo o espaço educativo e as crianças, por terem confiado em mim.

(...) Aos meus **pais** por todo o amor que me dão diariamente, pela força e por me mostrarem que tenho de lutar pelos meus sonhos.

(...) Ao **avô Gil** e à **avó Vitória** por me concretizarem o sonho de uma vida, por lá estarem sempre prontos a ajudar.

(...) À minha **irmã** por lá estar, por me limpar as lágrimas, por me ouvir, por ser quem é.

(...) Ao **Miguel**, pela paciência ao longo destes 5 anos, pelo apoio constante, pelas sábias palavras, pelo carinho, por ter vivido com intensidade cada momento.

(...) Às minhas **companheiras de estágio** em JI, pelos risos às 8h00 da manhã, pelas sábias partilhas, pelos abraços e sorrisos que me fortaleciam quando o mundo teimava em ruir, pelas tardes no jardim-de-infância, pelos almoços tardios, pelos

“bora”, pela união criada, que não vem de sempre, mas que durará durante o tempo suficiente para ser inesquecível. À **Joana** por ter voltado, por ter sido o suporte diário e constante, pelas palavras, pelos abraços calorosos, pelo sorriso cúmplice e acima de tudo por todo o amor que me deu ao longo destes meses. À **Ana Rita** por ter entrado na minha vida, para me dizer para chorar, por me mostrar que novas amizades são necessárias, por me dar novas memórias, por ter dado uma nova cor à minha vida, por me mostrar que tudo acontece por uma razão, que há um destino qualquer à minha espera, por me fazer questionar “*então, e porque não tu?*”, por me envergonhar à frente de toda a gente, por me fazer sorrir quando quero desaparecer.

(...) À **Ana**, pelos risos matinais, pelos conselhos sapientes, pelos momentos de conversa. À **Carminda** e à **Hélida** pelo apoio e por estarem sempre dispostas a ajudar, por me receberem de braços abertos.

(...) À **Tânia**, por ter sido a “*peste*”, por me ouvir, por me aconselhar, por me fazer sorrir. Ao **André** pelos abraços apertados e do tamanho do mundo, pela amizade construída, pelo sorriso sincero e pelas palavras de força. Ao **Dário** por lá estar para me chatear, para me fazer sorrir, por me abraçar, por me ouvir, por me mostrar que não vale a pena desistir. À **Bárbara** pelos risos à hora de almoço, pelas partilhas de “Oh Bábala” e “Oh Caloliina”.

(...) Ao **Pedro** por me ter dado o apoio essencial no decorrer de quatro meses, por ter sido um suporte fulcral e importantíssimo, pelas palavras de conforto, pelos risos, por me fazer fugir da rotina, pela amizade que se construiu e se foi fortalecendo ao longo do tempo. Obrigada por te teres tornado no melhor amigo.

(...) À **Daniela** pelas horas de chamada, pelas discussões que nos fortaleceram, pelos puxões de orelhas (mesmo sem razão), pelas partilhas de momentos, pela união criada, pela força que me deste.

(...) À **Primandade e Companhia** (à **Ana “Migalhas”**, à **Rizze**, ao **Gonçalo** e à **Joana**) pelas combinações, mesmo que curtas, pelos jantares mensais, pelas idas ao Tó, pelos desabafos, pelas noites de dança, pelas palavras, pelas cantorias no carro, pelas memórias criadas, mas acima de tudo por uma amizade espontânea e que durará.

(...) À **Vitória**, à **Susana**, à **Mª Inês** e à **Diana**, pela união construída nesta escola, pelas palavras de conforto, os abraços de grupo que fizeram parte da nossa rotina

nos últimos 5 anos. Por não “morrermos na praia” e por lá estarmos sempre umas para as outras, mesmo longe.

(...) À **Diana**, à **Sónia**, ao **Ricardo**, à **Papi** e à **Rita**, por uma amizade que dura há, praticamente, 10 anos, por continuarmos a caminhar juntos, mesmo que em diferentes caminhos.

(...) À **Carla**, por se A madrinha de curso, pelo apoio constante ao longo dos últimos 23 anos, pelo amor diário, pelas palavras e por toda a força que me transmite. Ao **tio Nuno** por ser O padrinho de curso, pelos abraços fortes e por estar sempre disponível.

(...) Aos meus **sobrinhos**, por me fazerem sorrir, por me permitirem esquecer a imensidade de trabalho por momentos, por me dizerem “tiiiia és linda”, ou “dá um baço tia”, por partilharem comigo os melhores anos da vossa vida, mas acima de tudo por me permitirem fazer parte do vosso crescimento. À **Vanessa** e ao **Hugo**, à **Cristina** e ao **Rui**, pela força e pelo apoio, pela paciência e dedicação.

(...) A todos os **professores** da ESELx, pelos ensinamentos teóricos e práticos que me ofereceram ao longo dos anos, com um especial enfoque para os meus orientadores: **Prof. Rita Brito** e **prof. Nuno Ferreira**, por me auxiliarem neste percurso final.

(...) À **minha família** por acreditar em mim.

Obrigada a todos!

RESUMO

O presente relatório pretende analisar todo o percurso da minha Prática Profissional Supervisionada II na valência de jardim-de-infância. A leitura deste trabalho permite ao leitor vivenciar a prática pedagógica que foi desenvolvida durante o período de quatro meses com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

No decorrer da PPS II dinamizei variadas atividades inseridas nas diferentes áreas de conteúdo e nos vários domínios definidos pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, procurando constantemente oferecer aprendizagens significativas às crianças do grupo. Além destas atividades, tive a possibilidade de trabalhar a Metodologia de Trabalho de Projeto o que, considero, ter enriquecido a minha intervenção.

Durante a Prática Profissional Supervisionada II pude frisar a importância que o brincar assume no desenvolvimento das crianças, na medida em que o promove. Desta forma, é fulcral que o ambiente educativo seja organizado procurando estimular momento de brincadeira. Tendo por base a pertinência desta ação, e uma vez que as crianças brincam em diferentes contextos – sala de atividades e recreio da instituição, ou seja, interior e exterior -, considerei interessante que a minha investigação em jardim-de-infância fosse ao encontro disto, sendo que esta se intitula como “Comportamentos de Brincadeira Observáveis em Contexto de Interior e Exterior no Jardim-De-Infância”.

Do ponto de vista metodológico esta investigação é de cariz qualitativo e enquadra-se na natureza de estudo de caso. No desenvolvimento desta investigação observei quatro vezes quatro crianças selecionadas por mim, sendo que utilizei como técnicas a observação, as filmagens, as fotografias e as notas de campo, que foram completadas com recurso às grelhas de observação como instrumento.

Palavras-Chave: Brincadeira; Interação; Jogo Simbólico; Sala de Atividades; Recreio; Jardim-de-Infância

ABSTRACT

The main purpose of the present report is to analyze all the path of my supervised professional practice II in kindergarten. While reading this final work the reader can experience the pedagogical practice that was developed during a four-month period with a group of children with ages comprised between 3 and 6 years.

In the PPS II an all bunch of activities were invigorated in the different content areas and in the several domains defined by the curricular orientations for the kindergarten teaching, seeking to offer significant learnings to the children of the group. Besides this activities, I had the possibility to work on the project work methodology which I consider to have upgrade my intervention.

During the PPS II was able to emphasize the importance that playing assumes on the child development and how it can promote it. In this way it is crucial to have an educative environment that is organized to seek the stimulation of playing moments. With this important action in mind and because children play in different contexts – activities room, playground, differentiating between interior and exterior – I considered interesting that my investigation in kindergarten reaches this knowledge and is titled as “Observable playing behaviors in context of interior and exterior in kindergarten”.

In the methodology point of view this investigation is classified as a qualitative one and is inserted in a study case. While developing this investigation I observed four times four children selected by me, utilizing as observing tactics footages, pictures and camp notes that were completed with the observation grids as an instrument.

Keywords: Playing; Interaction; Symbolic game; Activities room; Playground; kindergarten

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	3
1.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo.....	3
1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica.....	3
1.3. Grupo de Crianças.	4
1.4. Família das Crianças.....	6
1.5. Equipe Educativa.	8
1.6. Ambiente Educativo.	9
1.7. Avaliação do Grupo de Crianças.	12
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	13
2.1 Planificação Geral	13
2.2. Explicitar o processo de intervenção da PPS em JI	19
2.3. Avaliação	22
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA	23
3.1. Ponto de Partida	23
3.2. Revisão da literatura sobre a problemática	24
3.3. Metodologia.....	28
3.4. Princípios Éticos na prática pedagógica.....	31
3.5. Apresentação e discussão dos dados	31
3.6. Resultados Obtidos.....	37
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	41
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXOS	53
ANEXO A.....	54
ANEXO B.....	55
ANEXO C.....	56
ANEXO D.....	57
ANEXO E.....	58
ANEXO F.....	297
ANEXO G.....	339
ANEXO H.....	360
ANEXO I.....	362

INDÍCE DE FIGURAS

Fig. 1. M.V. (4 anos) a tomar conta do seu filho, que é o príncipe, porque ela é a rainha.	27
Fig. 2. M.S. (5 anos) a brincar nos jogos de chão. Construiu dois “halteres” e começou a fazer ginástica.	27
Fig. 3. Interações com os pares na Sala de Atividades.....	33
Fig. 4. Verbaliza na Sala de Atividades.	33
Fig. 5. Interações com os pares no Recreio.	36
Fig. 6. Verbalizações no Recreio.....	36
Fig. 8. A.R. a brincar na área dos Jogos de Chão.....	38
Fig. 7. C.S. e M.V. a brincarem juntas no escorrega.....	38
Fig. 11. A.R. a brincar na área dos jogos de chão com a caixa das ferramentas. Arranja o móvel.....	39
Fig. 10. M.V. a brincar na área da Casinha. Foi às compras compra a fruta.....	39
Fig. 9. M.R. e G.L. a brincarem na área da Casinha. A M. é a mãe e o G. o pai, estão no carro e vão passear com o bebé.	39
Fig. 14. M.V. a brincar com os blocos na varanda.....	40
Fig. 13. A.R. a brincar com os blocos na varanda.....	40
Fig. 12. V.N. a explorar o espaço.	40

INDÍCE DE TABELAS

Tabela 7	34
----------------	----

As Brincadeiras e os Brinquedos das crianças na Sala de Atividades.

Tabela 8	37
----------------	----

As Brincadeiras e os Brinquedos das crianças no Recreio.

LISTA DE ABREVIATURAS

JJ: Jardim-de-Infância

AAAF: Atividades de Animação e Apoio à Família

PPSII: Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)

NEE: Necessidades Educativas Especiais

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

PPSI: Prática Profissional Supervisionada (Módulo I)

INTRODUÇÃO

O presente relatório é apresentado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), onde fui supervisionada pela Professora Doutora Rita Brito, que me apoiou no decorrer de todo o processo. A elaboração deste relatório teve por base a prática pedagógica que desenvolvi, na valência de jardim-de-infância (JI), de setembro a janeiro.

Para que a leitura do trabalho seja concretizada de uma forma lógica e sequencial, segui a ordem dos tópicos, tal como se encontram apresentados no guião, assim sendo a estrutura deste relatório encontra-se dividida em 5 partes: (1) Caracterização da Ação Educativa, (2) Análise Reflexiva da Intervenção, (3) Investigação em Jardim-de-Infância, (4) Construção da Profissionalidade Docente como Educadora de Infância em contexto e (5) Considerações Finais. Em cada parte serão abordados diferentes tópicos (que explicarei de seguida), sendo que todos têm como elo de ligação a PPSII que realizei nos últimos 4 meses.

Na **Caracterização da Ação Educativa** irei realizar uma, breve, caracterização do meio envolvente à instituição, sendo que caracterizarei a mesma tendo em conta o seu contexto socioeducativo. Posteriormente, falarei sobre o grupo com que intervim, as famílias das crianças e claro sobre a equipa educativa com a qual trabalhei ao longo deste período. Para finalizar este tópico falarei sobre o ambiente educativo da sala de atividades e realizarei uma avaliação do grupo das crianças, onde faço referência às fragilidades e interesses do grupo.

Relativamente ao segundo tópico: **Análise Reflexiva da Intervenção**, este irá abordar, de forma resumida, todo o percurso pedagógico que desenvolvi na Sala 1 do jardim-de-infância do Sol. Assim sendo, neste tópico, além da explicitação do meu percurso, faço referência às intenções que delineei enquanto estagiária, para com as famílias, as crianças e a equipa educativa. Para finalizar, avalio todo o percurso e a concretização das minhas intencionalidades.

O tópico da **Investigação em Jardim-de-Infância** deu o nome ao relatório apresentado. No 3º ponto deste trabalho apresento a investigação a que me propus investigar, criando uma ordem sequencial neste trabalho. Em primeiro lugar

identificarei a problemática e o roteiro metodológico utilizado para o desenvolvimento da mesma, seguido da fundamentação teórica referente à temática. Dado que existem princípios a serem seguidos na profissão de educadora e no desenrolar de um trabalho investigativo, posteriormente apresento o roteiro ético. Para finalizar este capítulo, apresento os dados recolhidos, a análise dos mesmos e os resultados obtidos.

“Que educadora serei eu?” é a questão central do 4º ponto – **Construção da Profissionalidade docente como Educadora de Infância em contexto** -. Tendo em vista a questão apresentada, no desenvolvimento deste capítulo pretendo ilustrar qual o papel que irei desempenhar enquanto futura educadora. Assim sendo, nesta parte falarei sobre as duas PPS que realizei durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar, ilustrando momentos através de notas de campo e fotografias.

Para finalizar o relatório é essencial refletir sobre todo o percurso da PPSII, assim sendo a elaboração das **Considerações Finais** encerra a concretização deste Relatório de Estágio.

A produção deste trabalho foi bastante enriquecedora para o meu futuro profissional, na medida em que me permite refletir todo um percurso que me ofereceu os conhecimentos práticos que se alicerçaram aos teóricos lecionados ao longo dos últimos 5 anos.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

1.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo.

A minha intervenção em jardim-de-infância (JI) foi desenvolvida no “Jardim de infância Do Sol¹” que se localiza na freguesia de Carnide. A instituição faz parte da rede de jardins-de-infância do Estado.

O JI é circundado por um bairro social, sendo que a sua criação foi feita para “dar resposta à população do bairro” (Projeto Educativo, 2015, p.13). Nas imediações do JI encontramos uma zona residencial com cafés e, algumas, lojas. Existe, também, um parque infantil, onde as crianças, que residem no bairro, costumam brincar nos tempos livres.

No que concerne à rede de transportes para o bairro, esta é um pouco enfraquecida, dado que apenas dois autocarros da Carris passam por esta zona.

1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica.

O jardim-de-infância do Sol incorpora-se no agrupamento de escolas “X”. O agrupamento em questão é composto por 10 escolas: dois jardins-de-infância, três escolas com JI e primeiro ciclo, duas escolas apenas com a valência de primeiro ciclo, uma escola com segundo e terceiro ciclo, uma escola com valências do pré-escolar ao terceiro ciclo e por fim uma escola secundária que engloba também o terceiro ciclo, sendo que esta é a sede do agrupamento.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, o JI começou a funcionar no ano letivo de 1997/1998, sendo que nesta altura apenas tinha duas salas de atividades. Neste período, o JI localizava-se no R/C do edifício da escola do 1ºCiclo n.º 134 do Bairro (Projeto Educativo, 2015). Atualmente, e desde o ano letivo de 2000/2003, o JI funciona em novas instalações, ao lado da Escola Básica.

O horário letivo do jardim-de-infância é das 9h00 às 15h00, porém existem as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), garantidas pela junta de

¹ Nome fictício para garantir a privacidade das crianças.

freguesia de Carnide, que ocorrem no horário não letivo das 8h00 às 9h00 no período da manhã e das 15h00 às 20h00 na parte da tarde. Relativamente às AAAF este carece de um pagamento mensal, que varia consoante o escalão familiar.

As salas de atividades têm uma dimensão superior a 40m² e o facto de serem autónomas no que concerne às rotinas de higiene facilita a fluidez dos cuidados prestados às crianças. Relativamente ao espaço exterior da instituição, este contempla duas estruturas físicas com materiais adequados às crianças (balancés, escorregas), um espaço dedicado aos triciclos (que apenas são usados às terças e quintas) sendo que nos restantes dias este local é para as crianças jogarem futebol. Ainda no recreio, as crianças têm acesso a uma varanda, onde brincam com peças de construção.

Importa, ainda, referir que cada sala dispõe de uma educadora de infância e de uma assistente operacional.

A consulta do projeto educativo foi fundamental para o desenvolvimento do meu trabalho prático na instituição. Aquando da leitura do projeto educativo, concluí que este tem como missão “prestar à comunidade um serviço educativo de excelência” (Projeto Educativo, 2015, p.27). O desenvolvimento da minha PPS II procurou, ir ao encontro da missão da instituição. Para além da missão, foi também importante conhecer os valores do agrupamento, para que no decorrer da intervenção pudesse dar continuidade aos valores definidos. O Projeto Educativo (2015) define como valores para a prática educativa o “rigor, ética, responsabilidade, eficiência, eficácia, solidariedade, cooperação, participação, autonomia, empreendedorismo” (p.29). A missão e os valores definidos pela instituição estão interligados à prática da educadora cooperante, uma vez que estes são tidos como base para a prática pedagógica da educadora.

1.3. Grupo de Crianças.

A minha intervenção foi desenvolvida na sala 1 do jardim-de-infância do Sol. Esta é uma sala composta por 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos², sendo que no grupo existem duas crianças com Necessidades Educativas

² Idades até 20 de janeiro de 2017.

Especiais (NEE). Na Tabela 1 (cf. Anexo A) apresenta-se a caracterização das crianças da sala 1.

Na Tabela 1 descrevo dados importantes para a caracterização do grupo de crianças com que trabalhei ao longo da minha PPS II. A sua leitura permite constatar que o grupo é maioritariamente masculino, apesar de a diferença entre os géneros ser pequena (9 raparigas e 11 rapazes). Para além disto é possível observar que a maioria das crianças tem 4 anos, sendo que apenas 5 crianças irão transitar para o 1ºciclo no próximo ano letivo.

No que concerne ao percurso institucional das crianças, importa referir que catorze das vinte crianças já vêm juntas do ano letivo anterior, sendo que estas foram acompanhadas pela mesma equipa educativa nos dois anos.

O facto de ser um grupo heterogéneo faz com que o nível de desenvolvimento das crianças seja variado, dado que o grupo era composto por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Papalia, Olds e Feldman (2009) relatam exemplos das diferenças no desenvolvimento motor de uma criança ao longo da segunda infância, “aos 3 anos, David conseguia andar em linha reta e pular a uma distância curta. Aos 4 anos, era capaz de pular poucos degraus em um pé só. Aos 5, já podia pular cerca de 1 metro e saltitar por 5 metros” (p.257). O exemplo dado pelos autores demonstra as diferenças no desenvolvimento motor das crianças que frequentam o ensino pré-escolar. Em prol destas diferenças, a educadora cooperante, numa conversa informal, sugeriu-me desenvolver atividades variadas consoante a idade das crianças, isto é, atividades distintas para cada grupo de idades (3/4 anos e 5/6 anos).

A presença de uma nova figura na sala de atividades é uma novidade para as crianças e é tida como uma alteração à rotina do grupo. Desta forma, a minha chegada à sala de atividades, numa primeira semana, foi de adaptação, quer da minha parte como da parte das crianças e da equipa educativa, pois todos se tinham de adaptar ao novo adulto na sala de atividades.

Inicialmente, as crianças olhavam para mim e aproximavam-se, aos poucos, para falarem comigo. Durante uma primeira semana, assumi uma posição de observadora participante que contactava com as crianças e brincava com elas, de forma a conhecê-las. Hohmann e Weikart (2011) explicam que “brincar com as crianças é

qualquer coisa que os adultos que estão integrados num clima apoiante e de aprendizagem pela acção fazem conscientemente” (p.88), na medida em que é a brincar que os educadores vão ter a possibilidade de conhecer as crianças e a sua forma de agir.

Com o passar das semanas, as crianças começaram a ver-me como um adulto responsável e capaz de dar resposta às necessidades das crianças, sendo que as crianças começaram a dirigir-se a mim para pedirem autorização para irem à casa de banho, para contarem algo que fosse importante para eles e as ajudar na resolução de problemas com que se deparavam.

Hoje, no acolhimento, o D.V. levantou-se da cadeira e veio ao centro da roda dar-me um abraço terno e caloroso, de forma espontânea (Nota de Campo, 14 de outubro).

A C.P. senta-se ao meu lado e começa a arrumar as canetas nos estojos. Enquanto executa essa tarefa pergunta-me «Carolina, és do benfica?» eu respondo-lhe afirmativamente e ela «eu também, mas também sou de Portugal. E tu?» eu respondo-lhe novamente que sim e ela diz «que bom, assim podemos ser amigas» (Nota de Campo, 27 de outubro).

1.4. Família das Crianças.

No que concerne às famílias os autores Hohmann e Weikart (2011) referem que “desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e acções” (p. 99), ou seja, as famílias são a base da identidade e da personalidade das crianças, o que influencia o seu desenvolvimento e os seus comportamentos. Assim sendo, é importante que a educadora de infância tome conhecimento sobre o contexto familiar de cada criança que compõe o grupo pois “o impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afecta todos e cada um dos aspectos do desenvolvimento da criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 100).

O projeto curricular de grupo da sala 1 permitiu-me ter acesso a alguns dados das famílias das crianças, sendo que a sua leitura me deu a conhecer a situação de trabalho dos pais, se trabalham por conta própria ou não e as habilitações literárias. Em primeiro lugar é importante frisar que os dados apresentados de seguida dizem respeito a uma amostra de 40 pessoas (20 pais e 20 mães), porém apenas nas habilitações

literárias se encontra representada toda a amostra. A Tabela 2 (cf. Anexo B) descrimina os dados referidos anteriormente.

A leitura da Tabela 2, seguindo a ordem da esquerda para direita, ou seja iniciando nas profissões, permite ao leitor constatar que a maioria dos pais trabalham por conta de um terceiro, que assume a posição de patrão, sendo que a minoria é apenas representada por 1 elemento (pai ou mãe). Relativamente à situação, atual, de trabalho é possível constatar que existem 10 familiares que se encontram desempregados. Por fim, no que diz respeito às habilitações literárias dos pais é possível observar que a maior parte dos pais terminou o percurso escolar no 9º ano, ficando, assim, habilitados com o 3º ciclo. Na sala 1 existem ainda 5 pais que concluíram o ensino superior, obtendo então o grau de licenciados.

Para além dos dados fornecidos no projeto curricular de grupo, as observações realizadas e as conversas tidas com a educadora cooperante, ao longo de toda a intervenção, permitem-me inferir que o nível de rendimento médio das famílias das crianças do grupo é baixo. Esta inferência pode ser corroborada, também, através das habilitações literárias dos pais (que na generalidade é baixa). Tal facto não é surpreendente, visto que o jardim-de-infância encontra-se situado num bairro social, onde a maioria das famílias habita e onde as características suprarreferidas são comuns.

Ao longo dos anos a relação estabelecida entre a escola e a família foi-se fortificando e estreitando. O contacto entre a educadora e as famílias das crianças é fulcral e é caracterizado “pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor” (Post & Hohmann, 2011, p. 327). A escola e a família têm em vista o mesmo objetivo: promover o desenvolvimento da criança garantindo, constantemente, o seu bem-estar. Post e Hohmann (2011) referem que “a criança, ao sentir o elo de ligação forte entre os pais e o educador, reflecte o seu à vontade em relação a uns e outros no seu comportamento” (p. 329).

Tal como foi referido anteriormente, o contacto escola – família fortaleceu-se com o decorrer dos anos, existindo, nos dias de hoje, um maior número de pais que demonstram preocupação em participar na vida escolar dos filhos e em comunicarem frequentemente com o educador. As famílias da sala onde realizei a minha PPS II são

todas diferentes entre si no que concerne aos variados fatores, porém a maioria demonstra uma grande preocupação em comunicar com a educadora cooperante sobre o/a educando/a. Para além disto, existem familiares que demonstram interesse e motivação em trabalharem na sala de atividades com os/as filhos/as. Durante a minha intervenção, tive a possibilidade de observar uma atividade desenvolvida pela associação de pais: as famílias foram convidadas a virem às salas construírem postais de natal em parceria com os filhos. As famílias da sala 1 aderiram bastante bem a esta atividade, sendo que a maioria dos pais compareceram na sala para dinamizarem a atividade com as crianças. Desta forma, é possível constatar que são famílias empenhadas em estarem presentes na vida escolar dos filhos.

1.5. Equipa Educativa.

A sala 1 do “jardim-de-infância do Sol” incorpora na sua equipa educativa 4 elementos: 1 educadora de infância, 1 assistente operacional e 2 monitores. O horário de trabalho dos adultos da sala é dividido, sendo que o período letivo (9h00 às 15h00) é garantido pela educadora e pela assistente operacional. O restante horário (8h00 às 9h00 e 15h00 às 17h30 – com prolongamento até às 20h00) é garantido pelos monitores. O horário das AAAF é garantido por 1 monitor que fica responsável pelo grupo inscrito nas animações, porém como existe uma criança com NEE, a frequentar o programa, é inserido mais um monitor na sala de atividades que se dedica mais àquela criança, garantindo-lhe um apoio mais individualizado, isto é são “criadas condições através de um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens com NEE, na perspetiva do acesso às aprendizagens” (Januário, 2015, p. 23).

A minha entrada na sala 1 foi acolhedora e marcada por harmonia no que concerne à equipa educativa da sala. Tanto a educadora cooperante como a assistente operacional e a restante equipa se mostraram, imediatamente, disponíveis para me auxiliar em qualquer questão que me surgisse ou dúvida que ocorresse. Desta forma, a minha adaptação à sala, ao grupo, à equipa e a toda a rotina da sala de atividades foi facilitada.

A educadora cooperante e a assistente operacional já trabalham juntas há alguns anos, sendo que já seguem algumas das crianças desde o ano letivo de

2014/2015. Relativamente aos monitores, a monitora direcionada para o D.R. (criança com hemimelia fibular – atraso no desenvolvimento motor) apenas entrou em dezembro de 2016, porém o outro monitor já segue o grupo desde o ano passado, ou seja, é possível constatar que existe uma continuidade na equipa educativa. Isto deve ser visto como um fator de excelência, na medida em que a continuidade permite à equipa conhecer (a maioria) das crianças, quais as suas necessidades, os seus interesses e fragilidades, podendo, então, dar uma resposta mais positiva e adequada ao grupo. Para além disto, o facto de a equipa se manter permite também que o contacto entre esta seja, mais, espontâneo.

A dinâmica entre a equipa educativa é cooperante e partilhada entre todos os elementos. A educadora cooperante tem, constantemente, a preocupação de envolver a assistente operacional nas atividades desenvolvidas ao longo do dia, comunicando com a mesma de manhã sobre o que tem planeado para o dia que se inicia, sendo que por vezes recorre à assistente para a auxiliar em estratégias e materiais para as atividades que têm pensadas. Para além disto existe uma constante troca de informações entre os adultos sobre as crianças do grupo, sendo que esta troca não existe apenas entre a educadora e a assistente, como também envolve os restantes adultos da equipa – monitores.

1.6. Ambiente Educativo.

Post e Hohmann (2011) defendem que a organização do ambiente educativo deve “proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, a oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem activa” (p.100). A organização da sala de atividades e os materiais que esta contempla devem ser tidos como elementos essenciais para a promoção do desenvolvimento das crianças e devem contribuir para a aquisição de aprendizagens das mesmas.

A sala 1, onde desenvolvi a minha prática educativa de jardim-de-infância, dividia-se em áreas, onde as crianças podiam brincar livremente, esta divisão é importante no pré-escolar. Desta forma, os mais novos assumiam diariamente o papel de decisão “*quero ir brincar na casinha*” ou “*posso ir para os jogos de mesa?*”.

Como referi anteriormente, a sala estava dividida por áreas, sendo que esta delimitação era notória a quem entrava na sala. A área dos jogos de mesa, que se situava ao lado dos cabides, era composta por puzzles, jogos de construção, sendo que as crianças que escolhiam esta área ficavam a brincar na mesa redonda que se encontrava ao lado da estante. Esta estante dividia a zona da dos jogos de mesa e da casinha.

A maior parte das crianças, no momento da escolha das áreas, escolhem ir para a casinha. Brincam ao faz-de-conta e assumem o papel dos adultos próximos com quem vivem (Nota de Campo, 27 de setembro).

Nesta área, existiam roupas, materiais de brincadeira que remetiam para o nosso quotidiano (e.g. panelas, micro-ondas, telefone, etc.). Estes objetos remetem as crianças para o jogo do faz-de-conta. As crianças “brincam nessa área com amigos, representando diversos papéis familiares” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 187) e diversas ações que observam os adultos a realizarem.

O R., a C. e a B. fizeram uma fila com 4 cadeiras. O R., que estava a fazer de pai na brincadeira, pega na carteira e no porta-chaves e senta-se na cadeira da frente. Faz um movimento com a chave, como que a ligar o carro e fica à espera das amigas. A C. agrupa diversos objetos e coloca-os na última cadeira. Depois disto, vai buscar a B. (que estava deitada na cama), chama-a e dá-lhe a mão. Senta-a na penúltima cadeira, mete-lhe o cinto e depois senta-se na cadeira vazia e diz «- querido, podemos ir para a nova casa, que já não temos nada nesta e estamos prontos» (Nota de Campo, 28 de setembro).

Para além destas duas áreas, existe ainda a área dos jogos de chão, o computador, a massa e plasticina e a biblioteca. Esta última área é composta por uma mesa quadrada e por uma estante, que contém uma quantidade considerável de livros. Vasconcelos (1997) explica que “as crianças devem estar em contacto com literatura” (p.97), por isso torna-se fundamental que as salas de atividades tenham esta área, e que seja rica em materiais (livros) para as crianças manusearem, observarem e “lerem”, dado que este contacto é fulcral para o desenvolvimento dos mais pequenos.

Era notável que a educadora cooperante tinha esta preocupação, pois além de a biblioteca ser um espaço rico em livros para as crianças, os materiais e as diferentes zonas da sala encontravam-se legendadas.

Os momentos de reunião que existiam, diariamente, entre a educadora e as crianças ocorriam na parte central da sala, sendo que as crianças ficavam viradas para os quadros reguladores (presenças, tempo e data).

Em suma, a organização do espaço da sala 1 vai ao encontro das necessidades do grupo em questão, pois é importante “adequar os espaços às necessidades de crianças pequenas” (Horn, 2007, p.29). Para além disto, os materiais existentes na sala eram adequados aos mais novos e eram potencializadores de aprendizagens e de brincadeiras.

Para além do espaço, as rotinas assumem um papel essencial e contribuinte para o desenvolvimento das crianças. Barbosa (2007) define a rotina como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil” (p. 35). A sala onde concretizei a minha PPS II, aquando da minha entrada, já tinha definido a seguinte rotina semanal (cf. Anexo C).

A Tabela 3 descreve os dados referentes à rotina semanal da sala onde intervim durante a PPS II. O adulto responsável por um grupo de crianças e por uma sala de atividades deve ter a perceção do papel que a rotina assume para as crianças, essencialmente para crianças em idade pré-escolar (3 aos 6 anos). Torna-se, então, importante definir rotinas nas salas de atividades pois “desta forma, podemos observar que a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação” (Barbosa, 2007, p. 45).

Além da rotina semanal, foi, também, definida uma rotina diária que é explicitada na Tabela 4 (cf. Anexo D).

Partindo da análise da Tabela 4 é possível constatar que a organização temporal da sala de atividades apresenta uma estrutura coerente e coesa às crianças, permitindo às mesmas “uma sequência de acontecimentos que elas compreendem e conseguem antecipar, contribuindo desta forma para a sua autonomia, segurança e bem-estar” (Projeto Curricular de Grupo, 2016 – 2017, p. 15).

1.7. Avaliação do Grupo de Crianças.

Gaspar (2010) explica que “a avaliação é um processo complexo, através do qual o educador poderá recolher informações sobre o desenvolvimento e as necessidades das crianças que poderão ser utilizadas para planificar e desenvolver a prática pedagógica” (p. 26). O processo de avaliação na educação pré-escolar pode ser desenvolvido de diferentes formas, porém todos procuram demonstrar ao educador e às famílias o desenvolvimento que as crianças têm durante o seu percurso no jardim-de-infância.

Tendo em vista delinear um percurso continuado e adequado ao grupo em questão, foi fulcral existir um período de observação pois “observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, s.d., p. 5). As observações realizadas ao longo da PPS II permitiram-me constatar que as grandes fragilidades do grupo são na Área da Formação Pessoal e Social, mais propriamente “no que se refere ao cumprimento de regras de convivência social” (Projeto Curricular de Grupo, 2016 – 2017, p. 6) e no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita onde as crianças apresentam “dificuldades na comunicação; na verbalização das suas experiências nomeadamente na construção de frases (sintaxe)” (Projeto Curricular de Grupo, 2016 – 2017, p. 6). Além das fragilidades do grupo, as observações e as conversas que tive com as crianças, inicialmente, permitiram-me constatar que o subdomínio das Artes Visuais é o que cativa e interessa mais o grupo de crianças.

No seguinte tópico abordo as intencionalidades educativas definidas por mim enquanto estagiária para com as crianças, a equipa educativa e as famílias do grupo. No que concerne às intenções que defini para o meu trabalho com o grupo, foi fulcral ter em consideração os interesses e as fragilidades detetadas, para que, o trabalho que pretendia desenvolver fosse ao encontro destes dois fatores.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1 Planificação Geral

O educador de infância detêm o papel fundamental de conhecer o grupo com o qual trabalha ao longo do ano letivo, pois é a partir deste conhecimento que o educador terá a possibilidade de trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), transformando as fragilidades de cada um em competências adquiridas. Vygotsky (1978, citado por Hauser – Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014) escreve que

the zone of proximal development (ZDP) as the distance between a person's actual developmental level, as determined by independent problem solving, and the higher level of development that could be achieved under the guidance of an adult or more capable peer (p. 203).

O conhecimento que o educador faz do grupo, isto é, das suas potencialidades, dos seus interesses e das suas dificuldades é, tal como já foi referenciado anteriormente, fundamental para todo o trabalho que desenvolve no decorrer do ano letivo. Porém, de forma a obter este conhecimento é fulcral existir um período de observação, pois só assim o educador terá a possibilidade de apreender as características gerais do grupo e identificar as áreas fortes e as menos fortes, podendo incidir a sua prática nas necessidades do grupo.

Desta forma, a primeira semana da PPS II foi dedicada a uma observação exaustiva do grupo, não obstante da minha participação na rotina diária da sala de atividades e nos momentos estruturados e dinamizados pela educadora cooperante. Parente (s.d) argumenta que os

educadores de infância e outros adultos de creche têm de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de

aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias. (p. 5).

A citação apresentada anteriormente serve, na minha ótica, como referencial para justificar a pertinência que o ato de observar assumiu, precocemente, na minha PPS II. Esta observação inicial permitiu-me delinear um percurso sólido e adequado ao grupo de crianças. Este período de observação foi, também, fundamental para delinear as intencionalidades pedagógicas que pretendia trabalhar ao longo da PPS II.

Tendo por base as observações que realizei ao longo do percurso da PPS II pude constatar o interesse que o grupo detém no domínio da Educação Artística, com maior incidência no subdomínio das artes visuais, sendo que se entende que “as artes visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (Silva, 2016, p. 49).

Desta forma considerei pertinente que, no decorrer da minha PPS II, planificasse momentos ricos em trabalhos manuais, procurando sempre promover novas técnicas e formas de exploração ao grupo. Sendo defini como intencionalidade **“Dinamizar atividades de artes plásticas recorrendo a variadas técnicas”**.

No decorrer da minha intervenção na sala 1 planifiquei variadas atividades nos diferentes domínios, porém a minha maior incidência foi nas artes visuais, procurando oferecer variadas técnicas de trabalho ao grupo. Atividades de recorte, desenho livre, de construção de maquetes com recurso a plasticina, de elaboração de um esquilo em 3D, foram apenas alguns dos exemplos de atividades do domínio da educação artística (Artes Visuais) que planifiquei para o grupo com que intervim. A planificação de diversificadas atividades, permitiu às crianças explorarem diferentes materiais e de contactarem com diferentes técnicas artísticas.

A minha segunda intencionalidade, para com o grupo de crianças, foi **“Oferecer materiais variados às crianças”**. Ao longo de toda a minha intervenção procurei dinamizar atividades ricas em materiais diversificados, para que as crianças pudessem contactar com diferentes recursos, diferentes texturas e formatos. A definição desta intencionalidade prendeu-se com a importância que os materiais assumem na

educação pré-escolar, sendo que estes devem ser vistos como estímulos ao desenvolvimento das crianças. Rovira e Giner (2008) explica que “quando a criança ingressa na escola, deve deparar-se com uma grande quantidade de estímulos que, de forma bem estruturada e canalizada, contribuirá para sua adaptação e para a aquisição das aprendizagens básicas” (p.354).

No que concerne à segunda intenção definida por mim para o grupo de crianças, esta foi colocada em prática ao longo das diferentes atividades, do subdomínio de artes visuais, que planifiquei. Porém, a concretização desta intenção foi, também, colocada em prática nas atividades das restantes áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), na medida em que pretendia ao máximo, diversificar os materiais utilizados, permitindo assim novos e diferentes estímulos às crianças.

As intenções definidas anteriormente foram ao encontro dos interesses que o grupo de crianças demonstrou, porém, na minha visão, as intencionalidades pedagógicas apresentadas de seguida foram as mais enriquecedoras para o grupo de crianças, na medida em que promoveram o desenvolvimento do grupo nas áreas onde apresentavam mais fragilidades. Ao trabalhar nas áreas mais fracas pude oferecer “andaimes” (scaffolding) às crianças do grupo, isto é, “*scaffolding* refers to the guidance or support given to a child by a person who is more skilled and who can adjust the guidance offered according to the child’s level of performance” (Hauser-Cram et al., 2014, p. 321). Assim sendo, senti a necessidade de definir as seguintes intencionalidades: **Estimular as crianças para o trabalho em equipa e Fomentar o diálogo em grande e pequeno grupo.** Tal como foi referenciado previamente, as observações que realizei permitiram-me constatar que as crianças do grupo demonstravam dificuldades na área da Formação Pessoal e Social e no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Precocemente constatei que as crianças não conseguiam respeitar-se umas às outras e que não existia espírito de entreajuda nos momentos de trabalho pela maioria das crianças. Assim sendo, considerei importante **Estimular as crianças para o trabalho em equipa.** É de referir que as crianças aprendem mais quando trabalham em conjunto com as outras crianças. Tal como Fernandes (1997) refere “a construção do conhecimento não é algo que seja realizada individualmente” (p. 566), ou seja, para

além de ser fulcral transmitir às crianças a importância de apoiar os outros em diversos momentos, o trabalho em equipa permite, também, que as aprendizagens que as crianças constroem sejam mais significativas e consolidadas.

Para além da fragilidade referida anteriormente, em conversas informais com a educadora cooperante e através de observações naturalistas que realizei, pude constatar que existem, algumas, crianças no grupo com dificuldades em comunicarem/verbalizarem com o outro expondo situações de vivências. O adulto interveniente assume um papel fulcral na estimulação da linguagem, pois

é no clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação (Silva, 2016, p. 62).

A intencionalidade definida permitiu-me, também, trabalhar as regras de convivência com os outros, pois as crianças, inicialmente, não colocavam o dedo no ar para intervirem nos momentos de conversa, o que fazia com que intervissem enquanto os outros colegas e adultos comunicavam. Ao longo da PPS II conversei com as crianças sobre a importância de aguardarmos pela nossa vez para falarmos. Assim sendo, no decorrer da minha intervenção comecei a notar evolução, em algumas crianças, no que concerne ao respeito pelo outro, ouvindo o outro e esperando pelo seu momento para intervir.

O papel que as famílias assumem na vida escolar das crianças é cada vez mais ativo e presente, sendo que os pais desempenham um papel importante neste quotidiano. Desta forma

A participação dos pais pode ter um impacto positivo nas práticas porque: são os pais que melhor conhecem os filhos e podem transmitir informação crítica acerca da criança à escola, podem participar nas atividades e dar continuidade a essas práticas no dia à dia da criança, podem contribuir

com meios e recursos, e podem transmitir confiança aos filhos na escola (Fuertes, 2010, citada por Assis & Fuertes, 2014, p. 153).

A citação apresentada permite-me compreender que a participação dos pais no quotidiano do jardim-de-infância assume um papel essencial ao desenvolvimento dos mais novos. Tendo por base esta importância foi fundamental definir intencionalidades para o meu trabalho com as famílias no decorrer da minha prática.

Desta forma, para o trabalho com as famílias defini, apenas, uma intencionalidade: **Fomentar Momentos de Troca de Informação**. O facto de ter definido apenas uma intenção para as famílias ocorreu pois não existe grande possibilidade de alargar a presença das famílias na sala de atividades. Assim sendo, considere pertinente definir, apenas, a intenção apresentada anteriormente, pois não iria ser possível dar resposta a mais intenções.

O meu contacto com os pais foi crescendo gradualmente, sendo que alguns, com o passar do tempo, começaram a dirigir-se a mim para me comunicarem informações pertinentes sobre as crianças. Post e Hohmann (2011) defendem o contacto diário entre os pais e os educadores e explicam que “estas parcerias caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor.” (p. 327). A importância que dei ao contacto com os pais, no decorrer da minha intervenção, deveu-se ao facto de considerar que estes devem ser agentes participativos e ativos no processo de educar e cuidar dos seus filhos, e por isso devem estar informados sobre todos os momentos que ocorrem no jardim-de-infância, ao longo da rotina diária. Desta forma foi fulcral a fomentação de momentos de troca de informação.

Por fim, no que concerne à equipa educativa, esta assumiu um papel essencial na minha PPS II, na medida em que foram um suporte diário e em todos os momentos que dinamizei para e com as crianças durante a intervenção. No decorrer da prática pude constatar que “os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre

as crianças, planejar estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 129).

Tendo por base a citação concluí que a troca de informações entre a equipa educativa é fundamental para todo o trabalho desenvolvido e em prol disso pretendi **Promover a Troca de Informação**, para que, entre todos, houvesse comunicação. A APEI (2012) in *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* define variados compromissos com a equipa de trabalho, sendo que um deles escreve que é importante “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”.

Assim sendo, diariamente comunicava quer com a educadora cooperante quer com a assistente operacional e o monitor das AAAF. Esta troca de informação ocorria no decorrer do dia e ao fim do dia de trabalho letivo (e.g., quando observava um novo comportamento numa criança, ou quando uma criança realizava uma ação que necessitava de intervenção). Para além disso, com a educadora cooperante, o diálogo foi, também, fundamental para a gestão dos dias e dos momentos da rotina, para conhecer mais aprofundadamente, o grupo de crianças e todas as suas necessidades.

Para além desta intenção, foi pertinente definir uma segunda intencionalidade: **Trabalhar em Parceria com a Equipa Educativa**. O trabalho de equipa é fundamental pois

quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem activa para as crianças, os efeitos são inúmeros. Ao colaborarem, os elementos da equipa obtém reconhecimento, um sentido de trabalho bem sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante (Hohmann & Weikart, 2011, p. 131).

Assim sendo, o trabalho em equipa foi promovido por mim, tendo em vista o bem-estar das crianças e procurando, constantemente, trabalhar para a promoção do desenvolvimento harmonioso e adequado das crianças.

A dinamização das atividades por mim planeadas foi sempre gerida por mim, sob a supervisão da educadora cooperante. Esta supervisão foi fundamental, pois

permitia sentir-me segura no desenvolvimento da atividade, uma vez que, a educadora interviria sempre que necessário.

No que concerne à assistente operacional, esta assumiu também um papel essencial na minha intervenção, pois auxiliava-me na preparação dos materiais para as atividades e, por vezes, na gestão das crianças. Desta forma a participação ativa da assistente operacional nas atividades foi fulcral.

2.2. Explicitar o processo de intervenção da PPS em JI

O educador de infância deve ser visto como o principal interveniente no contexto educativo de JI, e em prol disso é pertinente adequar a sua prática educativa a todo o meio envolvente (grupo de crianças, comunidade, equipa educativa, rotinas e espaço educativo), pois desta forma terá a possibilidade de oferecer aprendizagens significativas e contributivas para o desenvolvimento das crianças do grupo. Os educadores de infância devem, então, ser vistos como “participantes activos do acto de dar sentido à vida e deveriam ser considerados como elementos que geram e absorvem conhecimento” (Yonemura, 1986, citado por Vasconcelos, 1997, p. 34).

Com a minha intervenção na sala 1 do jardim-de-infância do Sol pretendia contribuir para o desenvolvimento das crianças do grupo, intervindo com maior incidência nas áreas frágeis, para que as pudesse transformar em competências adquiridas pelas crianças, trabalhando desta forma na ZDP. Assim, no decorrer dos 4 meses da PPS II desenvolvi diversas atividades que se inseriam nas diferentes áreas de conteúdo e domínios das OCEPE (Silva, 2016). Durante este percurso construí um portefólio de estágio (cf. Anexo E) onde compilei todos os documentos (planificações, grelhas de avaliação e reflexões semanais) que sustentaram a minha prática pedagógica na valência de JI.

As atividades dinamizadas por mim, cuja planificação se encontra em anexo (cf. Anexo E, ver ponto “Planificações Diária”) contemplam a descrição dos objetivos e correspondentes indicadores de avaliação, que me permitiram avaliar, individualmente, as crianças. Ou seja, a definição dos objetivos, nas planificações, permitia-me refletir sobre a atividade: *O que pretendo com isto? Que aprendizagens quero oferecer ao grupo? Que competências quero que as crianças desenvolvam?* Os conhecimentos

teóricos sobre as etapas de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar auxiliaram-me, constantemente, na definição dos objetivos e dos indicadores, na medida em que “qualquer avaliação não pode deixar de ter em consideração aquilo que em termos desenvolvimentais é expectável acontecer nas crianças em idade pré-escolar (em geral, com 3, 4 ou 5 anos)” (Portugal, 2012, p. 238). Porém, tive sempre em consideração o grupo e as suas características, adaptando as atividades ao mesmo. Ainda, nas planificações das atividades, faço referências às estratégias que utilizei para cada dinamização, porém as estratégias foram, quase sempre, às mesmas, sendo que a **realização da atividade em pequeno grupo** foi constantemente utilizada, na medida em que me permitia estar com cada criança de forma individualizada, tendo a possibilidade de auxiliar todos os elementos do grupo com maior concentração e enfoque. Para além disto, esta estratégia permitia que as crianças do grupo se entreasudassem.

No que diz respeito às rotinas, foi importante adaptar-me à mesma, pois pretendia inserir-me nas rotinas da sala de atividades, de forma a não alterar o trabalho da educadora cooperante e a assimilação das rotinas pelas crianças adequando a minha prática às mesmas. Desta forma, as atividades planificadas por mim, enquanto estagiária inseriram-se nas rotinas da sala: quer na diária como na semanal.

As crianças em idade pré-escolar “estão continuamente a explorar o mundo. À medida que as suas capacidades de acção se desenvolvem, a quantidade de oportunidades para exploração aumenta, criando novas affordances” (Cordovil, Barreiros & Araújo, 2007, p. 163), isto é, o espaço assume um papel essencial e crucial ao desenvolvimento das crianças, oferecendo-lhes desafios importantes e fundamentais para os mais novos. Desta forma, o educador detém o papel de refletir “sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Silva, 2016, p. 24).

Ao longo da PPS II desenvolvi várias atividades, porém o desenvolvimento das mesmas centrou-se apenas em dois espaços da instituição: sala de atividades e ginásio. Inicialmente, tinha a intenção de trabalhar no exterior com as crianças, de lhes oferecer oportunidades de brincarem com os elementos naturais que a instituição

oferecia (horta), porém a introdução dos materiais para esta zona apenas foi feita após o término da minha intervenção. As atividades dinamizadas na sala centravam-se muito no espaço da reunião de grande grupo ou nas mesas. Por outro lado, no ginásio, as planificações remetiam para atividades motoras, que careciam de uma exploração espacial e corporal pelas crianças (sessões de educação física e teatro eram realizadas neste local).

Os materiais selecionados pelo educador para as atividades que desenvolve assumem, tal como o espaço, um papel importante e contributivo ao desenvolvimento das crianças. O adulto deve, então, planificar atividades com materiais diversificados. Hohmann e Weikart (2011) explicam que “objectos e materiais que motivem as crianças são essenciais para a aprendizagem activa” (p. 162). A seleção dos materiais para as atividades planificadas por mim, baseou-se bastante no que as crianças me iam dizendo no conselho que realizávamos às sextas-feiras.

Quando estávamos no conselho, a decidir o que gostávamos de fazer na próxima semana, a C.S. entreviu e disse: “Carolina podíamos fazer os animais que vimos na quinta pedagógica”. “então, mas como é que podemos fazer os animais?” – perguntei eu ao grupo. As crianças começaram a intervir, desordeiramente, dizendo materiais que poderiam utilizar “papel, recortes, cartolinas” até que o J.B. disse “podíamos brincar com a plasticina e fazer os animais com plasticina”. As restantes crianças do grupo mostraram, imediatamente, interesse em brincarem com a plasticina, construindo animais domésticos (Nota de Campo, 28 de outubro).

O episódio relatado na nota de campo descreve uma reunião de conselho onde o adulto (estagiária ou educadora cooperante) lia o diário, que diz respeito ao “registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos” (Folque, 2014, p. 56), para além disto este instrumento de pilotagem contempla também uma coluna destinada ao “O que queremos fazer?”, onde as crianças planificavam a próxima semana com o adulto responsável. Ao longo da minha PPS II as reuniões de conselho eram dirigidas por mim, sempre com o apoio da educadora cooperante. As reuniões de conselho permitiram-me planificar atividades segundo os interesses das crianças.

Uma vez que pretendia promover o desenvolvimento das crianças, garantir o bem-estar das mesmas e transformar as fragilidades em capacidades adquiridas pelo grupo, foi importante desenvolver uma prática pedagógica coesa e adequada ao contexto em que realizei a minha PPS II. Assim sendo, foi importante adaptar as minhas intenções e a minha prática para que estivesse “relacionadas com o nível de competência da criança para executar tarefas – assim, por exemplo, quanto mais dificuldade uma criança tivesse em atingir um determinado objectivo, mais directas deveriam ser as intervenções” (Wood, Bruner & Ross, 1976, citados por Vasconcelos, 1997, p. 37).

2.3. Avaliação

As atividades dinamizadas por mim, no decorrer da minha PPS II, procuraram ir ao encontro das necessidades, dos interesses das crianças e da rotina da sala de atividades. Estas atividades permitiram-me avaliar o grupo individualmente, através de grelhas de observação (cf. Anexo E, ver ponto Grelhas de Observação) que tinham por base os indicadores de avaliação que definia previamente.

Ao longo da minha intervenção na sala 1 pude observar as formas de avaliação que a educadora cooperante utiliza para avaliar o grupo de crianças: fichas de avaliação de diagnóstico, que são preenchidas pela educadora cooperante em parceria com as crianças. Após este preenchimento, a educadora concretiza a avaliação individual de cada criança, onde fala sobre cada área de conteúdo (Silva, 2016) e o desenvolvimento que a criança teve nas mesmas.

No que concerne à minha prática pedagógica, tive a possibilidade de utilizar duas formas de avaliação das crianças: as atividades que desenvolvi permitiram-me avaliar, constantemente, as crianças, através de grelhas de avaliação. Para além disto, a construção de um portefólio individual (com uma criança selecionada aleatoriamente por mim) permitiu-me, também, avaliar o seu desenvolvimento ao longo dos 4 meses da minha intervenção. Portugal (2012) explica que

a avaliação em educação pré-escolar deve ser vista como um processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utilizando procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas (p. 234).

A citação apresentada anteriormente vai ao encontro do trabalho que desenvolvi com o D.V. (4 anos) na elaboração do portefólio individual (cf. Anexo F) da criança. Para a construção deste material a criança trabalhava, individualmente, comigo selecionando os trabalhos sobre os quais queria falar e avaliar. Esta forma de avaliação das crianças deveria ser mais valorizada pelos educadores de infância, pois permite às crianças estarem envolvidas no processo da sua avaliação, ou seja, o educador dá voz ativa à criança sobre a sua educação e o seu desenvolvimento.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

3.1. Ponto de Partida

Os autores Cole e Cole (2004) referem que “muitos estudiosos do desenvolvimento acreditam que as brincadeiras das crianças não são apenas um indicador do seu desenvolvimento cognitivo, mas que desempenham, também, importante funções no amadurecimento cognitivo e social” (p. 246). A brincadeira assume um papel fundamental ao desenvolvimento das crianças e em prol disto o educador de infância detém o papel de definir, na rotina diária da sala de atividades, momentos variados de brincadeira.

A minha perspetiva, enquanto futura educadora de infância, vai ao encontro do que foi referenciado anteriormente, ou seja, considero a brincadeira essencial para as crianças, permitindo que estas desenvolvam variadas competências e capacidades. Tendo por base esta ótica considereei pertinente investigar sobre esta temática na valência de JI. A isto acrescento o facto de a educadora cooperante dar, também, significado à importância da brincadeira o que me permitiu, ainda mais, a possibilidade de investigar a problemática na PPS II. Assim sendo, defini como problemática para a

investigação em jardim-de-infância “**Comportamentos de brincadeira observáveis em contexto de interior e exterior no jardim-de-infância**”.

3.2. Revisão da literatura sobre a problemática

A ação de **brincar** é fulcral ser concretizada pelas crianças, principalmente pelos grupos da primeira e da segunda infância, pois “se há altura em que a palavra «brincar» tem maior significado é, justamente, entre o 1 e os 5 anos” (Cordeiro, 2015, p. 329).

O ato de brincar é essencial na vida das crianças, na medida em que é promotor de desenvolvimento das várias áreas dos mais novos, tal como Machado (2015) explica

o brincar contribui indubitavelmente para o desenvolvimento da criança, no sentido em que lhe permite desenvolver competências de interação social, de representação de papéis, de partilha, de cooperação, de comunicação verbal e não-verbal, de aquisição de novas palavras e conceitos . . . o brincar permite, ainda, que a criança adquira regras de comportamento inerentes às situações por ela imaginadas ou encenadas e que, na vida real, poderiam passar despercebidas (p. 19).

O educador de infância, enquanto conhecedor destes conceitos teóricos, deverá proporcionar às crianças momentos de brincadeira, onde a criança se possa exprimir, contactar com os outros e expor a sua vontade, seleccionando o que quer fazer. Desta forma, é crucial definir na rotina diária momentos destinados “à brincadeira física, vigorosa e barulhenta” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 231) e que permitam “às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 231). A estruturação do espaço e da rotina por parte do educador de infância permite que as crianças tenham a possibilidade de explorar livremente o meio onde estão inseridas, enquanto se desenvolvem simultaneamente.

No que concerne à minha PPSII, e ao observar a planta da sala de atividades e a rotina diária (cf. Caracterização do Ambiente Educativo) é possível constatar que existe preocupação em promover tempo e espaço para as criança do grupo brincarem. A

educadora cooperante, considera a brincadeira espontânea como uma mais-valia para as crianças e reconhece estes momentos como “um meio para chegar à criança e à sua visão da realidade . . . [uma vez que] é neles que as crianças reproduzem as suas vivências” (Lopes, 2014, p. 29, 31). Na medida em que, a minha ótica vai ao encontro do que é defendido pela educadora cooperante, é-me possível concluir que ambas consideramos que o brincar assume um forte impacto no desenvolvimento da crianças, e em prol disso é crucial fomentar momentos de brincadeira, sendo que estes

para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, o brincar proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção. Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança, irá contribuir no futuro para a eficiência e equilíbrio do adulto (Rosado, 2014, p. 8).

O tempo das brincadeiras são condicionados pelo espaço da sala de atividades, e muitas vezes, pelos materiais que as crianças têm ao seu dispor. Assim sendo, é crucial que a organização do espaço e os materiais que o compõem sejam promotores de brincadeiras às crianças, pois tal como, Hohmann e Weikart (2011) defendem “deve existir bastante espaço para estas brincarem” (p. 160). Enquanto brincam as crianças gostam de explorar o espaço que têm à sua disposição e recorrem a variados brinquedos que utilizam nas variadas brincadeiras que realizam. Kishimoto (2010) explica que a interação que as crianças concretizam com os brinquedos “é essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a crianças compreender esse mundo” (p. 3), assim sendo é necessário e pertinente que os materiais/brinquedos da sala de atividades sejam adequados às crianças, às suas necessidades, especificidades, características e à sua faixa etária. Para além disto, é crucial que o educador de infância entenda que “ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura” (Kishimoto, 2010, p. 1).

A M.S. (5 anos), a C.S. (6 anos) e a C.P. (5 anos) estavam a brincar na biblioteca. A C.S. pegou no giz e começou a escrever números na ardósia. A M.S. diz “C. está a mudar o dia é?” e a C.S. responde “sim, eu sou a Carolina, tu és Ana e a C. é a Clara. Como é a Carolina que muda o dia com o amigo do dia, sou eu que mudo aqui.” (enquanto diz isto vai buscar os cartões dos números e coloca-os na ardósia (Nota de Campo, 10 de janeiro).

O episódio relatado na nota de campo demonstra um momento em que as crianças estavam a brincar na área da biblioteca e recorreram a objetos no quotidiano para representarem uma ação rotineira. Através desta nota de campo é possível entender a pertinência dos objetos nas brincadeiras das crianças. Os brinquedos e objetos que as crianças têm ao seu alcance para as brincadeiras “influenciam, decisivamente, na maneira como interagem e como brincam entre si” (Sager & Sperb, 1998, citam Rubin, 1985; Bonamigo & Kude, 1990; Langley, 1985; Vieira, 1994; Elgas, Fernie, Kantor & Kleine, 1988, p. 2). Os objetos que as crianças utilizam para brincarem permitem-lhes realizar ações do quotidiano, imitando os adultos de referência (e.g. família, educadores, etc.). Este acontecimento conduz-nos até ao jogo simbólico, que é caracterizado como uma etapa do desenvolvimento infantil que permite que as crianças retratem momentos do seu quotidiano sem as estarem a vivenciar naquele período. Freitas (2010) explica que

A criança de dois a sete anos, aproximadamente, passa a contar com a possibilidade de representar as ações, as situações e os fatos da vida dela, ao manifestá-las por meio da construção da imagem mental, imaginação diferida, jogo simbólico, linguagem e desenho (condutas de representação) (p. 146).



Fig. 1. M.V. (4 anos) a tomar conta do seu filho, que é o príncipe, porque ela é a rainha.



Fig. 2. M.S. (5 anos) a brincar nos jogos de chão. Construiu dois “halteres” e começou a fazer ginástica.

A Figura 1 e Figura 2 apresentam dois momentos de brincadeira das crianças da sala 1 enquanto estas brincavam. Nestes dois momentos, as crianças recorreram a brinquedos que tinham à sua disposição, sendo que os utilizaram para representar ações do quotidiano, por exemplo, na Figura 1 a criança brinca com bebé, ou seja, para a M.V. “a boneca é brinquedo . . . que brinca de «filhinha»” (Kishimoto, 1999, p. 15).

A sala de atividades, onde intervimos, encontra-se dividida por áreas de interesse: a casinha, os jogos de mesa, a massa e plasticina, os jogos de chão, a biblioteca e o computador. As crianças, quando vão brincar, são questionadas pelo adulto responsável para que área querem ir, ou seja, a educadora dá voz às crianças, ouvindo os interesses delas e acima de tudo reconhece a “capacidade da criança para fazer escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 162). Porém, ao longo deste período as crianças podem mudar de área de brincadeira. Enquanto brincam, as crianças deverão manter os objetos e brinquedos nas respetivas áreas respeitando, desta forma, a organização da sala e das áreas.

A rotina da sala permite, também, às crianças brincarem no recreio, sendo “que o tempo de recreio é absolutamente fundamental para a saúde mental e para a saúde física da criança” (Neto, 2015, citado por Ferreira, 2015, p. 3), desta forma é fulcral a delineação deste período, para que as crianças possam explorar o exterior, brincarem, correrem e experimentarem o que o exterior lhes oferece. Post e Hohmann (2011) rematam que “as crianças pequenas precisam de mais espaço relativamente ao

seu tamanho do que as crianças de outras idades; não podem passar todo o dia numa sala pequena” (p. 144), através desta citação procuro justificar, teoricamente, a pertinência da alteração do espaço interior para o exterior. Ambos os espaços são ricos em experiências para as crianças, sendo que se diversificam e complementam entre si. Numa sala de atividades, a possibilidade de encontrar materiais plásticos (e.g., bonecos, utensílios de cozinha) é muito maior e por outro lado, no exterior as crianças contactam com elementos naturais (e.g., terra, pedras, folhas).

A brincadeira permite que as crianças interajam entre si, brincando em parceria, ou seja,

brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação ente crianças . . . facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral (Silva, 2016, p. 11).

Em suma, e tendo por base toda a informação referida anteriormente, concluo que o brincar assume um papel essencial na vida das crianças, contribuindo em grande medida para o desenvolvimento das mesmas. Em prol disto, o educador de infância, deverá ser detentor de informação relativa ao assunto, para que possa promover variados momentos de brincadeira para as crianças do grupo, ao longo do dia. Para terminar, considero pertinente citar Sá (2012) que define sete direitos de brincar das crianças, sendo o último “as crianças têm direito a brincar para sempre. A Infância nunca morre: apenas adormece”.

3.3. Metodologia

De modo a investigar a problemática “**Comportamento de Brincadeira Observáveis em Contexto de Interior e Exterior no Jardim – de – Infância**” recorri a uma metodologia de natureza qualitativa, pois segundo Coutinho (2008) esta natureza de investigação procura a compreensão e explicação para as ações das crianças. As filmagens que realizei permitiram-me observar os tipos de comportamentos que as crianças demonstravam em ambos os meios (sala de atividades e recreio), sendo que

tinha o intuito de constatar se eram distintos, isto é, se brincavam de diferente forma em cada contexto.

Relativamente ao método desta investigação, é possível constatar que esta é um estudo de caso, pois tal como Coutinho e Chaves (2002) explicam, esta abordagem metodológica trata “de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma identidade bem definida: “o caso”” (p. 223). Precocemente, foi-me possível constatar que a minha investigação se inseria no método referenciado previamente, na medida em que realizei observações detalhadas das crianças, num determinado contexto (Bogdan & Bicklen, 2013), sendo que as observações concretizadas permitiram-me chegar à resposta da questão formulada. Além disto, através da minha problemática pretendia “relatar os factos como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso” (Guba & Lincoln, 1994, citados por Barbosa, 2012, p. 76).

Com o terminar da investigação são obtidas respostas que permitem ao investigador dar resposta à problemática a que se propôs estudar. Para tal, é fundamental recolher dados, sendo que este processo carece de técnicas e de instrumentos correspondentes. No que concerne à investigação que realizei tive como técnicas a **observação** que me “permitiu cruzar dados” (Tomás, 2011, p. 148) que recolhi ao longo de todo o processo de recolha. Ao observar as crianças, enquanto estas brincavam, pude conhecer as brincadeiras que estas tinham em cada um dos espaços, se realizavam brincadeiras repetitivas e se interagiam com os pares no decurso do brincar. As **notas de campo** e as **filmagens** foram mais duas das técnicas utilizadas, tendo sempre em vista a recolha de dados. No que concerne às filmagens, estas foram transcritas para os meus instrumentos – as *grelhas de observação* (cf. Anexo G), que preenchia consoante os indicadores definidos por mim para a investigação. Estas duas técnicas alicerçaram-se às observações, pois tal como estas, permitiram-me conhecer as brincadeiras das crianças. Por fim, utilizei, também, a **fotografia** como técnica de recolha de dados, sendo que os autores Bogdan e Bicklen (2013) explicam que “nas mãos de um investigador educacional uma máquina fotográfica pode produzir fotografias . . . Elas podem simplificar o recolher da informação” (p. 188). No decorrer

de todo o processo de recolha de dados para a investigação a máquina fotográfica foi o recurso material que mais utilizei, pois através desta elaborei as filmagens, que posteriormente transcrevi para as grelhas de observação, e pude ainda tirar variadas fotografias.

Os dados recolhidos foram organizados de forma coerente e lógica, facilitando a sua organização, assim sendo, todos os dados recolhidos ao longo do processo de recolha foram organizados por crianças e por ordem cronológica.

Foi importante definir os participantes do estudo a fim de realizar as observações. Assim, em primeiro lugar senti a necessidade de “realizar observações significativas” (Parente, s.d., p. 6) do grupo, tendo em vista selecionar as crianças para o estudo. A posteriori às observações selecionei um grupo de quatro crianças, sendo que duas eram do género feminino e duas do género masculino. Pretendia observar crianças com diferentes idades, porém, e apesar de o grupo ser heterogéneo a nível de idade, a maior parte das crianças têm 4 anos. Desta forma, selecionei a criança mais velha do grupo, que aquando do início da investigação tinha, ainda, 5 anos, sendo que no término da mesma já tinha feito 6 anos. As restantes crianças tinham todas 4 anos, sendo que uma nasceu no mês de abril, uma em setembro e a mais nova em outubro.

De forma a obter os dados necessários para a sustentação da problemática investigada, considerei pertinente realizar quatro observações, pois desta forma tive a possibilidade de reunir quantidade suficiente de material sobre cada criança nos momentos de brincadeira, sendo que estas se dividiram pelos dois espaços, ou seja, duas observações no recreio e duas na sala de atividades. Para além da decisão de quantas observações deveria realizar, foi pertinente delinear o período de tempo para cada filmagem, sendo que considerei que cinco minutos seria o tempo adequado, na medida em que conseguiria observar detalhadamente cada criança. Relativamente à concretização das filmagens, não as realizei em nenhum período definido, pois estas eram condicionadas pelas rotinas da sala, pela dinamização de atividades por mim, o que fazia com que não conseguisse dedicar-me às observações. As filmagens no exterior eram influenciadas pelas condições meteorológicas. Desta forma, quando tinha oportunidade observava e filmava cada criança, no tempo estipulado.

3.4. Princípios Éticos na prática pedagógica

A prática pedagógica que o educador de infância desenvolve com as crianças deve ser orientada pelos princípios de profissionalização definidos pela APEI (2012) na Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Enquanto estagiária o documento referido anteriormente serviu como auxiliar no desenvolvimento de toda a minha prática com o grupo. Na tabela 5 (cf. Anexo H) encontram-se mencionados os 4 princípios de profissionalização da APEI. Nesta tabela explico, então, como a minha prática foi ao encontro destes mesmos princípios.

No que concerne ao trabalho investigativo, foi também importante reger-me por estes princípios, porém a construção de um roteiro ético, baseado nos princípios éticos foi essencial, na medida em que são estes os “princípios que ajudam o investigador adulto no trabalho de investigação com crianças” (Soares, 2005, citado por Tomás, 2011, p. 160). A tabela 6 (cf. Anexo I) identifica os princípios éticos e deontológicos definidos por Tomás (2011) e a posteriori explico como os utilizei no decorrer do trabalho investigativo desenvolvido com as crianças e a equipa educativa.

A leitura dos dois documentos, referenciados anteriormente, permitiram-me delinear um percurso ético quer para a minha PPS II como para o trabalho investigativo que desenvolvi, tendo sempre em vista a privacidade das crianças e o bem-estar físico e emocional das mesmas. Desta forma é pertinente, enquanto estagiária assumir “a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas” (Dec. Lei nº240/2011, de 30 de agosto; II, ponto 1, alínea g).

3.5. Apresentação e discussão dos dados

Toda a investigação carece de uma análise dos dados recolhidos ao longo do processo, que depois de tratados permitem ao investigador tirar conclusões sobre a problemática a que se propôs investigar. Após recolher os dados, construí as grelhas de observação (cf. Anexo G), utilizadas para analisar as filmagens realizadas na investigação. Posteriormente, os dados foram organizados por indicadores de observação, criando categorias, sendo que estas

constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu . . . de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (Bogdan & Bicklen, 2013, p. 221).

Desta forma criei quatro categorias: (1) Interações com os Pares³, (2) Verbalizações⁴, (3) Brincadeiras Observadas⁵ e (4) Brinquedos Utilizados⁶. Uma vez que pretendo descobrir quais os comportamentos de brincadeira que as crianças concretizam em cada contexto, foi necessário dividir as categorias referenciadas anteriormente pelos dois espaços onde as crianças brincam – sala de atividades (interior) e recreio (exterior).

Para o tratamento dos dados recolhidos elaborei dois gráficos de barras e uma tabela (para cada espaço). De seguida apresento a análise dos dados referentes às observações que realizei na sala de atividades (interior).

Os dados apresentados na Figura 3 dizem respeito às interações que as crianças estabeleceram durante os períodos de observações. A leitura desta figura permite ao leitor constatar que na primeira observação apenas uma criança não interagiu com as restantes enquanto brincava na área dos jogos de chão. Durante este período o A.R. brincou com a caixa de ferramentas e imitou ações do quotidiano (tal como é possível observar através da leitura da Tabela 7). Relativamente à segunda observação, metade das crianças (2) não interagiram com outras durante a ação de brincar. A M.V. e, novamente, o A.R. não comunicaram nem brincaram com as outras crianças que se encontravam à volta deles. Na segunda observação, o A.R. brincou na área da Massa e da Plasticina e a M.V. esteve na área dos jogos de mesa a montar um puzzle. O V.N. e a C.S., nas duas observações interagiram sempre com as outras crianças que estavam a brincar na mesma área. Estas duas crianças, em ambas as observações, mostraram desenvolver uma “brincadeira cooperativa (brincadeira social em que há uma clara divisão de trabalho)” (Oliveira, s.d., p. 131). Numa primeira observação, a M.V., que

³ Com este indicador pretendo observar se a criança brinca com outra criança durante o período delineado para a filmagem.

⁴ Com este indicador pretendo constatar se a criança verbaliza, isto é, se comunica com e para alguém no decorrer das filmagens.

⁵ Com este indicador pretendo observar quais as brincadeiras que as crianças têm durante a observação.

⁶ Com este indicador pretendo observar se as crianças recorrem a brinquedos nas brincadeiras.

estava na área da casinha, também brincou cooperativamente com o V.N. e a C.S. que estavam na mesma área, ou seja, as crianças brincavam a “jogos de faz-de-conta envolvendo outras crianças onde uma variedade de papéis sociais são representados” (Oliveira, s.d., p. 132). O A.R., que em nenhuma observação interagiu com as crianças, verbalizando com estas ou brincando em conjunto com os pares, concretizou um comportamento de expectador (Oliveira, s.d.), sendo que este enquanto brincava observava as ações dos outros que se encontravam a brincar na mesma área.

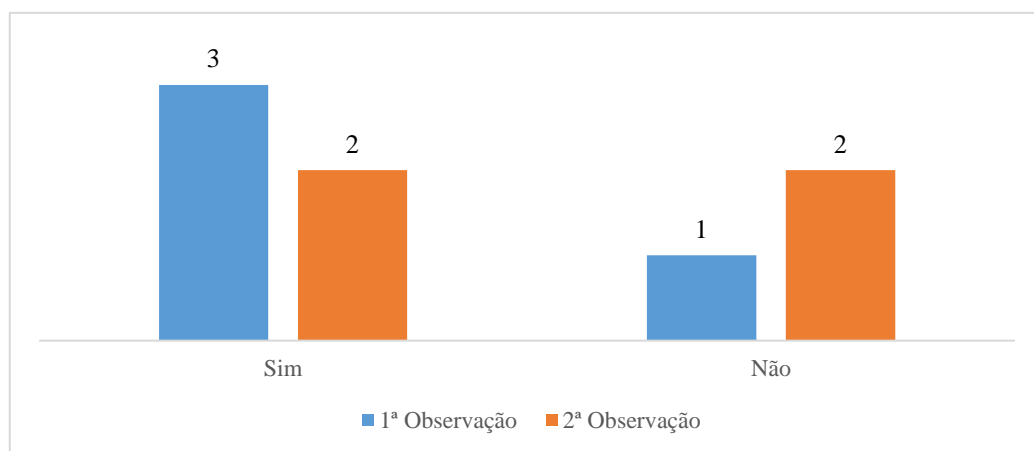


Fig. 3. Interações com os pares na Sala de Atividades.

O gráfico apresentado na Figura 4 apresenta os dados referentes às verbalizações que as crianças produziram ao longo das observações realizadas. Através da sua leitura é possível constatar que, em ambas as observações, todas as crianças produziram verbalizações. Durante a brincadeira as crianças comunicam umas com as outras, podendo adquirir novo vocabulário, ou seja, através da brincadeira as crianças desenvolvem a sua linguagem e todos os meios de comunicação (Rosado, 2014, p. 16).

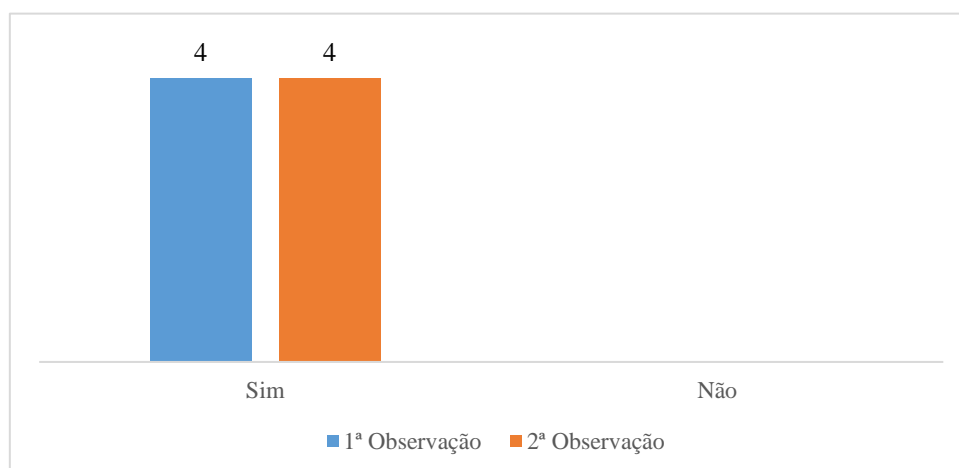


Fig. 4. Verbaliza na Sala de Atividades.

Por fim, a Tabela 7 descreve, de forma sintética, as brincadeiras e os brinquedos a que as crianças recorreram nas duas observações realizadas. A leitura da tabela permite-nos constatar que a maior parte das brincadeiras das crianças demonstram que estas brincam muito através do jogo simbólico. Freitas (2010) explica que “ao inserir-se no jogo simbólico, a criança representa situações de sua vida por meio das brincadeiras” (p. 148). As brincadeiras de jogo simbólico, tal como é possível observar nos dados apresentados na tabela 5, não ocorreram apenas na área da Casinha, pois o A.R., nos jogos de chão, também imitou ações. De seguida é apresentado um episódio, através de uma nota de campo, onde três crianças (exteriores à investigação) demonstraram desenvolver o jogo simbólico na área da biblioteca.

A B., o J. e a L. estavam a brincar na biblioteca. A B. estava a escrever no quadro e o J. e a L. estavam sentados em duas cadeiras virados de frente para o quadro. Depois de escrever umas garatuñas no quadro, a B. virou-se para as duas crianças e disse “J. podes ler o que escrevi?” e o J. responde “Sim, professora. Está escrito «janeiro, esquilo e escola»”. Logo de seguida a B. diz “muito bem. L., agora podes vir escrever o teu nome?” e enquanto diz isto dá-lhe o giz (Nota de Campo, 21 de novembro).

Tabela 7

As Brincadeiras e os Brinquedos das crianças na Sala de Atividades.

	1ª OBSERVAÇÃO		2ª OBSERVAÇÃO	
	Brincadeiras	Brinquedos	Brincadeiras	Brinquedos
A.R.	Área dos Jogos de Chão Imitava ações do quotidiano. Pegava numa ferramenta e punha-se a arranjar o móvel.	Caixa de ferramentas; Régua; Parafuso; Martelo; Serrote; Berbequim;	Área da Massa e da Plasticina Moldava a massa criando formas de algo (e.g., salchicha e coelho).	Massa; Rolo; Formas;
C.S.	Área da Casinha Brinca aos pais e às mães. Pega num bebé e diz que é o filho dela. Pára em frente do espelho e começa a arranjar-se para sair de casa. Diz à amiga que está bonita para a festa.	Roupas; Rosinha (boneca); Carro de bebé;	Área dos Jogos de Mesa Montar um puzzle; Joga com o jogo didático do Estúdio;	Puzzle; Jogo didático – Grelha e cartões;

M.V.	Área da Casinha Brinca aos pais e às mães. Imita ações do quotidiano: sacode a toalha, pede pizzas ao telefone, estende a roupa no estendal, passa a ferro. Olha-se ao espelho, pega no bebé e veste-o para ir passear.	Roupas; Bebé; Estendal; Toalha; Telefone; Ferro de engomar; Tábua;	Área dos Jogos de Mesa Monta puzzles;	Puzzle do cão; Puzzle do palhaço;
V.N.	Área da Casinha Brinca aos pais e às mães. Imita o momento de sair de casa e constrói um carro com quatro cadeiras. Senta-se na cadeira da frente e pega no telefone para ligar para a C.S. (mãe) para descer, que está à espera dela.	Roupas; Pratos; Telefone;	Área da Casinha Brinca às famílias com o A.R. e o com o R.M., sendo que cada um assume um papel na família. Fala ao telefone e constrói um carro com as cadeiras. Começa a brincar aos polícias com as mesmas crianças.	Roupas; Óculos de Sol; Colar; Telefone;

Na medida em que a investigação careceu de observações realizadas em contexto de interior e contexto de exterior, durante o processo de recolha de dados concretizei, também, observações no recreio da instituição. Depois de apresentar os dados referentes às observações concretizadas no recreio da instituição é necessário analisar os dados recolhidos para que posteriormente possa comparar os dados do exterior com os do interior, para me ser possível dar resposta à problemática a que me propus investigar na minha PPS II.

No que concerne às interações com os pares, ao observar a Figura 5 é possível constatar que em ambas as observações todas as crianças interagiram com outras durante as suas brincadeiras, sendo que todas brincaram em parceria com os pares. Para além disto, as crianças verbalizaram umas com as outras no decorrer das brincadeiras (cf. Figura 6), com exceção do V.N., que na primeira observação, apesar de ter interagido com o R.M., apenas correu atrás deste.

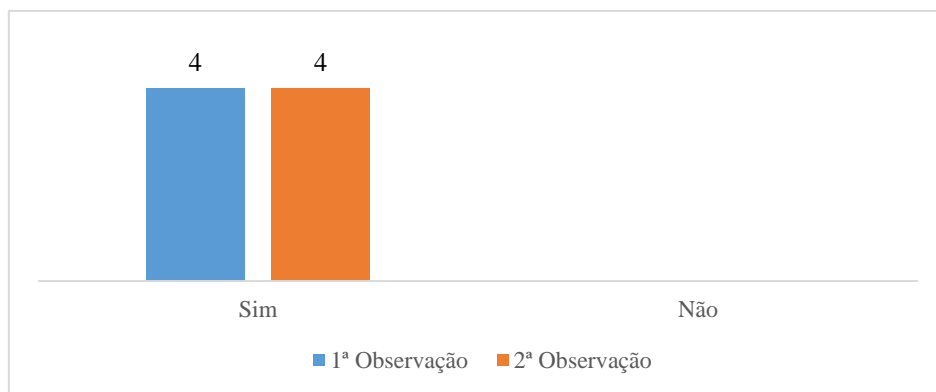


Fig. 5. Interações com os pares no Recreio.

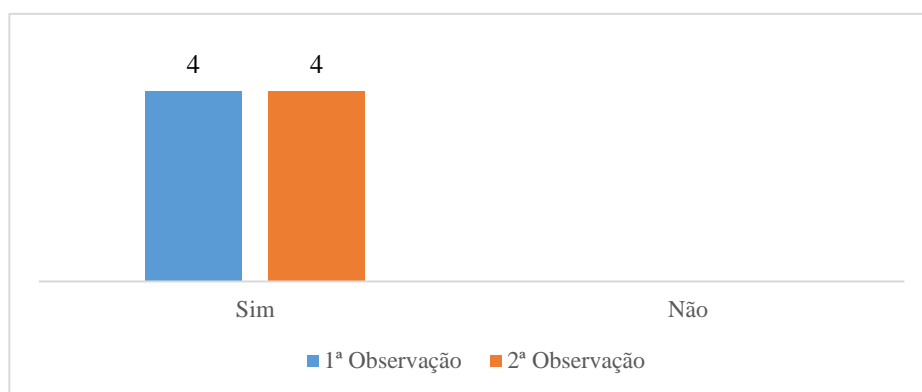


Fig. 6. Verbalizações no Recreio.

A leitura da Tabela 8 permite ao leitor observar quais as brincadeiras que as crianças tiveram no exterior e quais os brinquedos que usaram durante essas mesmas brincadeiras. Ao analisar esta tabela é possível constatar que as crianças no exterior mostram interesse em explorar o espaço envolvente, brincando com os brinquedos que estão disponíveis na “varanda” e recorrendo às estruturas físicas (parque infantil) que têm ao seu dispor. Hohmann e Weikart (2011) explicam que “no tempo de ar livre as crianças experimentam o mundo natural de formas que lhes fazem pessoalmente sentido” (p. 434).

Tabela 8

As Brincadeiras e os Brinquedos das crianças no Recreio.

	1ª OBSERVAÇÃO		2ª OBSERVAÇÃO	
	Brincadeiras	Brinquedos	Brincadeiras	Brinquedos
A.R.	Constrói torres; Imita animais (vaca, tigre);	Peças de construção;	Jogar futebol;	Bola;
C.S.	Brinca aos tigres;	Não utiliza brinquedos;	Brincar aos tigres; Representar a divulgação do projeto dos Esquilos;	Não utiliza brinquedos;
M.V.	Brinca aos esquilos;	Não utiliza brinquedos;	Construção de uma piscina;	Peças de construção;
V.N.	Corre pelo espaço; Brinca com instrumentos do parque infantil;	Manipuláveis rotativos;	Brinca com instrumentos do parque infantil; Lutas;	Manipuláveis rotativos;

3.6. Resultados Obtidos

No ponto anterior foram apresentados os dados recolhidos durante o processo da investigação e o tratamento dos mesmos, que permitiu a elaboração dos gráficos de barras e das tabelas que se encontram em cima. Na elaboração deste último subponto referente à investigação concretizada ao longo de toda a minha PPS II pretendo apresentar as conclusões a que cheguei após a análise dos dados.

Com a formulação da problemática pretendia constatar quais os tipos de comportamentos de brincadeira que as crianças demonstravam nos diferentes contextos – interior e exterior. Após analisar os dados foi-me possível elaborar as conclusões que me conduzem à resposta da problemática.

Ao observar os gráficos referentes às interações com os pares (cf. Figura 3 e Figura 5) é possível constatar que no exterior todas as crianças interagiram, ou seja, brincaram com outras crianças, sendo que o mesmo não se observou na sala de atividades. Através dos dados recolhidos é possível constatar que “as brincadeiras de exterior levam, com frequência, a que as crianças se juntem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 433). Este fator é influenciado pelo espaço e acima de tudo pelos materiais que o compõem “como escorregas, baloiços, casas de madeira, têm um efeito socializador porque podem comportar mais do que uma criança de cada vez” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 433).



Fig. 7. C.S. e M.V. a brincarem juntas no escorrega.



Fig. 8. A.R. a brincar na área dos Jogos de Chão.

As figuras apresentadas ilustram a explicação do último parágrafo. Na Figura 7 as crianças, no exterior, estavam a brincar uma com a outra, partilhando as estruturas físicas que o espaço lhes oferecia. Por outro lado, na Figura 8, o A.R. estava a fazer uma construção, na área dos jogos de chão, sendo que brincou sozinho durante este período.

As observações realizadas na sala de atividades permitiram-me constatar que nem todas as crianças interagiram com outras no decorrer das suas brincadeiras. Neste contexto, foi possível observar que as crianças brincaram entre si nas brincadeiras de faz-de-conta, ou seja, nestas brincadeiras foi-me possível observar interações e verbalizações entre as crianças.

Em suma, “o tipo de brincadeira que se torna mais social durante os anos de pré-escola é o jogo dramático” (Rubin et al., 1998; Singer & Singer, 1990, citados por Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 311). É importante rematar, que a C.S., a criança mais velha que participou na investigação, interagiu sempre com as outras crianças, mesmo quando as brincadeiras que concretizou não eram de natureza do jogo simbólico, ou seja, é possível constatar “que à medida que a criança fica mais velha, suas brincadeiras tendem a se tornar mais sociais” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 310).

A interação com os pares foi uma das diferenças que observei nas brincadeiras das crianças nos dois contextos (recreio e sala de atividades). A segunda diferença constatada foi a emergência de brincadeiras de natureza do jogo simbólico. A leitura da Tabela 7 e da Tabela 8 permite ao leitor perceber que no contexto de sala

de atividades (interior) as brincadeiras são mais estruturadas, sendo que nestas as crianças imitavam ações do quotidiano, ou seja, o jogo dramático estava presente nas brincadeiras das crianças. Por outro lado, estes comportamentos não foram tão evidentes nas observações que realizei no recreio (exterior), sendo que apenas a C.S. os demonstrou nas duas filmagens e a M.V. numa delas.

Ferreira (2004) explica que a “natureza de *faz-de-conta* . . . o traço dominante das brincadeiras” (p. 198), ao longo de todo o processo da investigação: observações, recolha de dados e tratamento dos mesmos, tive a possibilidade de constatar que o *faz-de-conta*, ou jogo simbólico é predominante no contexto de sala de atividades.



Fig. 9. M.R. e G.L. a brincarem na área da Casinha. A M. é a mãe e o G. o pai, estão no carro e vão passear com o bebé.



Fig. 10. M.V. a brincar na área da Casinha. Foi às compras compra a fruta.



Fig. 11. A.R. a brincar na área dos jogos de chão com a caixa das ferramentas. Arranja o móvel.

As Figuras 9, 10 e 11 retratam diferentes momentos de brincadeiras de natureza de *faz-de-conta* que observei ao longo do processo de recolha de dados. Em todas elas, as crianças recorrem a objetos que sustentam a sua ação, pois o *faz-de-conta* “envolve objetos, ações ou papéis imaginários” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 310).

Com a Tabela 8, onde estão descritas as brincadeiras no contexto de exterior, é possível observar que as brincadeiras neste espaço não se inserem na natureza do jogo simbólico ou de *faz-de-conta*, na maioria das crianças. Por sua vez, neste local as crianças pretendem explorar o espaço e brincar nas estruturas que têm ao dispor (parque

infantil). Porém, algumas crianças gostam também de brincar na zona da varanda, onde fazem construções com os blocos.



Fig. 12. V.N. a explorar o espaço.



Fig. 13. A.R. a brincar com os blocos na varanda.



Fig. 14. M.V. a brincar com os blocos na varanda.

Em suma, o espaço influencia as brincadeiras das crianças, na medida em que pude observar diferentes comportamentos quer na sala de atividades quer no recreio. Porém, ambos são ricos para as crianças e devem ser valorizados para as crianças, pois estas aprendem ativamente e a explorarem tudo o que os rodeia. Rosa (2015) defende que

a criança tem necessidade de brincar, e brincar é importante em todas as fases da vida, mas principalmente a infância, em que assume um papel fundamental. O brincar não serve apenas como meio de entretenimento mas também potencializa muitas aprendizagens (p. 31).

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

A identidade profissional do educador de infância é construída através das práticas pedagógicas que este vai desenvolvendo ao longo do tempo, ou seja, é um processo contínuo e que se vai complexificando no decorrer do tempo. Cardona (2006) vai ao encontro desta ideia ao escrever que “a construção das identidades faz-se na articulação entre os sistemas de acção e a forma como os indivíduos reconstroem subjetivamente os acontecimentos da sua biografia social que consideram significativos” (p. 56).

Durante as PPS tive a possibilidade, de definir princípios para o meu trabalho enquanto educadora de infância e que vi serem postos em prática no desenvolvimento dos dois períodos de intervenção que desenvolvi quer em creche quer em jardim-de-infância.

Em primeiro lugar, a relação estabelecida entre adulto-criança foi fulcral a todo o desenvolvimento de práticas pedagógicas harmoniosas e coesas, na medida em que desta forma as crianças puderam construir aprendizagens significativas. Para além disto, uma relação entre o adulto e as crianças, que seja baseada em segurança e afetividade vai permitir que os mais novos se sintam mais à vontade na tomada de decisões e em comunicarem com os adultos. Relativamente às relações que estabeleci com as crianças, em ambas as valências, estas foram bastante enriquecedoras. As relações foram estabelecidas de forma gradual, essencialmente no contexto de creche, onde as crianças necessitaram de mais tempo e espaço para se adaptarem a uma nova presença. Porém, nos dois contextos as crianças vinham ter comigo para me pedirem para participar em jogos, em brincadeiras e até mesmo para procurarem segurança. E, apesar de desempenhar, na sala, o papel de estagiária, as crianças⁷ viam-me como um adulto responsivo às suas necessidades e interesses.

O A.S. brincava com o carrinho quando começou a chorar. Em vez de se dirigir para a educadora cooperante, tal como hábito, este veio ter comigo pedindo-me consolo (Nota de Campo de Creche, 2 de março de 2016).

⁷ Ocorrência apenas constatada no jardim-de-infância.

Quando cheguei ao recreio, as crianças estavam a brincar, porém a M.V., a M.R., o V.N., o D.V., a L.O. e a C.S. quando me viram chegar pararam a brincadeira que estavam a realizar e vieram dar-me um abraço e pedir para brincar com eles (Nota de Campo de Jardim-de-Infância, 4 de outubro de 2016).

Para que a prática pedagógica ocorra da forma desejada pela educadora é fulcral que seja desenvolvido um trabalho cooperativo entre toda a equipa educativa da sala de atividades, ou seja, é importante que todos os elementos da equipa se complementem e articulem (Monello & Jacobson, 1976, citados por Vilaça, 2015). Em ambos os contextos estabeleci uma relação cooperativa com as equipas educativas das salas em que intervim, sendo que este processo foi fulcral para a minha adaptação aos meios. Na valência de JI a minha rede de ligações estendeu-se a toda a instituição, pois estabeleci um contacto diário e de partilha com todos os elementos educativos (docentes e não docentes) da instituição. Para além disto, estabeleci, ainda, relações com as restantes estudantes-estagiárias, sendo que estas relações permitiram a partilha de ideias, de atividades, de estratégias, que me auxiliaram na superação das dificuldades que senti no decorrer das PPS. Isto permite-me constatar a pertinência e a importância que as relações colaborativas assumem no meio de trabalho, fazendo percecionar que no futuro, enquanto educadora de infância, são relações destas que pretendo estabelecer, pois desta forma o bem-estar físico e emocional das crianças será garantido, mais facilmente, pois “o papel do docente é o de facilitador do trabalho dos alunos e dos grupos” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 63).

Várias metodologias curriculares veem a criança como um sujeito ativo na sua aprendizagem, tal como é o caso da Metodologia de Trabalho por Projeto, que pude utilizar no decorrer da minha PPSII. Félix (2014) corrobora com esta ideia quando explica que “as crianças através desta metodologia são agentes participativos em todo o percurso do projeto, mostrando interesses e curiosidades por diferentes assuntos” (p. 21). Ao recorrer a esta metodologia pretendo mostrar, que na minha ótica, a criança aprende fazendo, experimentando e vivenciado diretamente com o meio onde está inserida, ou seja, a aprendizagem pela ação deve ser vista como uma “experiência

directa, imediata de objectos, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22).

A A.N., a criança mais nova do grupo, estava a pintar na área da expressão plástica e notou que não tinha laranja. Veio até mim, trazendo o pote de tinta na mão para me pedir-me para lhe encher com mais tinta. Eu disse-lhe que já não havia tinta laranja, mas que já tínhamos feito tinta laranja a partir de outras duas cores. A A.N. voltou para a zona da expressão plástica e começou a misturar as cores que tinha, até que conseguiu fazer o laranja. De seguida, veio ter comigo a dizer “Carolina, eu juntei o vermelho com o amarelo e consegui fazer laranja para o meu desenho” (Nota de Campo de Jardim-de-Infância, 24 de novembro de 2016).

A F.P. estava a brincar, no colchão, com os encaixes. Tentava encaixar um quadrado num triângulo e não conseguia. Voltou a observar o brinquedo e reparou no formato igual (quadrado) à da peça que tinha na sua mão. Colocou a peça nessa parte e esta caiu para dentro da caixa. Ao observar esta ação a F.P. começou a bater palmas e a rir-se (Nota de Campo de Creche, 7 de abril de 2016).

O ato de refletir sobre a sua prática educativa é fulcral na profissão do educador de infância, pois desta forma o docente terá a possibilidade de constatar onde poderá melhorar a sua prática educativa. Ao longo de ambas as PPS as reflexões semanais que concretizei e as reflexões das atividades⁸ foram importantes, na medida em que o processo de concretização das mesmas permitiu-me pensar “criticamente sobre a prática de hoje e de ontem” (Freire, 2008 citado por Januário, 2015, p. 44) de forma a melhorar a prática futura.

Em suma, as PPS permitiram-me construir uma linha metodológica da minha visão “do que é ser educadora” e acima de tudo “da educadora que quero ser” no futuro. A prática possibilitou-me, também, a definição de intencionalidades, objetivos, princípios metodológicos que vão ao encontro do que defendo enquanto futura educadora de infância. Para além disto, e tendo por base as observações realizadas em ambos os contextos, foi essencial adaptar as minhas práticas pedagógicas e as minhas intenções, para que a minha intervenção fosse adaptada às necessidades, fragilidades e aos interesses dos grupos, procurando, constantemente, apoiar e promover o

⁸ Concretizadas apenas na valência de creche.

desenvolvimento dos mais novos e a aquisição de aprendizagens significativas por estes. Além disto tive, também, a percepção de qual o papel que devo adotar para com os mais novos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador tem como objetivo promover o desenvolvimento e a aquisição de aprendizagens significativas às crianças, isto é, o educador procura “trabalhar na vanguarda do desenvolvimento da criança” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 1997, p. 19). Desta forma, os conhecimentos teóricos alicerçam-se à prática e às necessidades do grupo, auxiliando o profissional da educação na promoção das condições necessárias às crianças.

A minha PPSII foi enriquecedora em conhecimentos teóricos e em momentos práticos, que considerei essenciais para o meu futuro enquanto educadora de infância. Durante este período tive a possibilidade de trabalhar em parceria com uma equipa educativa que me permitiu experimentar, refletir e concluir qual o melhor caminho para a minha prática pedagógica. Segundo Vasconcelos (1997) “uma interacção educativa de qualidade é sinónimo de uma interacção significativa entre dois indivíduos, um dos quais é mais experiente do que o outro” (p. 19). O estabelecimento de uma relação de confiança e parceria com toda a equipa educativa da sala 1 (educadora, assistente operacional e monitor das AAAF) foi essencial para que todo o processo da minha prática fosse positivo para todos os elementos, mas acima de tudo para as crianças. Aquando da minha chegada, toda a equipa educativa se mostrou, prontamente, disposta a apoiar-me em todos os momentos. Porém, a educadora cooperante desempenhou um papel essencial nas diferentes fases da minha prática, estando constantemente em alerta para me apoiar em todas as dificuldades que sentisse.

A primeira semana da minha PPSII foi dedicada a uma observação participante, que realizei enquanto estagiária, que tinha como intuito conhecer o grupo de crianças, aproximar-me das mesmas, procurando estabelecer relações com as mesmas e adaptar-me às rotinas da sala de atividades. Este período foi elementar para apreender estratégias que me auxiliassem a minha prática pedagógica com este grupo. Ao longo da

PPSII foram variados os ensinamentos que adquiri, sendo que neste processo a educadora cooperante assumiu um papel essencial criando “uma grande Proximidade com o aluno, mas, simultaneamente, um salutar Afastamento” (Vasconcelos, 2011, p. 38). A autora refere que a proximidade serve para “cooperar, para facilitar o trabalho, para melhorar as práticas, para equacionar, avaliar e reformular” (Vasconcelos, 2011, p. 38), porém o afastamento é, também, essencial, na medida em que enquanto aluna estagiária tive a possibilidade de sentir que o grupo me pertencia, na medida em que “a educadora dá-lhe, cede-lhe esse espaço e as «suas» crianças” (Vasconcelos, 2011, p. 38).

Os últimos meses permitiram-me vivenciar, na primeira pessoa, aprendizagens essenciais para o meu futuro profissional. No decorrer de 4 meses, tive a possibilidade de adquirir conhecimentos teórico práticos, estratégias adequadas, de definir intenções, objetivos e indicadores que me permitiam avaliar as crianças, procurando promover o desenvolvimento das mesmas. Durante este período pude, ainda, constatar a importância de todos os fundamentos teóricos que recebi nos últimos 5 anos na Escola Superior de Educação de Lisboa, que me auxiliaram, constantemente, em todas as práticas pedagógicas.

Aquando do início da minha PPSII foram variadas as dificuldades que sentia mas que gradualmente se foram transformando em aprendizagens essenciais para a prática desenvolvida na Sala 1, tendo sempre em vista, a promoção de uma melhor ação educativa para as crianças, promovendo momentos ricos em aprendizagens e que contribuíssem para o desenvolvimento dos mais novos. Mormente, tendo em vista o desenvolvimento de todas, foi fundamental agir na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças. E, segundo Vasconcelos (1997)

O conceito de Vygotsky da ZDP põem em destaque o papel do professor como membro mais experiente da sociedade, aquele que ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis. (p. 35).

Foi importante superar as minhas dificuldades e a relação que estabeleci com as crianças foi o fio condutor para todo o sucesso da minha prática. A alegria, as aprendizagens observadas, a autonomia e o desejo de aprender, eram aspetos notórios nas crianças do grupo, e que contribuíram, em grande medida, para o meu conhecimento e motivação.

Compreender a criança, o seu desenvolvimento, aprendizagem, ligação aos outros, sabendo que “os bebés e as crianças mais novas aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a acção.” (Post & Hohmann, 2011, p. 23), foi este o caminho que escolhi para a minha prática educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assis, M. & Fuertes, M. (2014). As Representações dos Pais sobre a Educação em Creche. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Barbosa, M. (2007). *Por amor e por fora. Rotinas na Educação Infantil*. São Paulo: ARTMED.
- Barbosa, A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário. Um Estudo de Caso*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Consultada em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2472/1/AnaMariaBarbosa.pdf>.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edição Cosmos.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Porto Alegre: ARTMED.
- Cordeiro, M. (2015). *O Livro da Criança Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Cordovil, R., Barreiros, J. & Araújo, D. (2007). Risco, constrangimentos e affordances: Uma perspectiva de desenvolvimento. *Faculdade de Motricidade Humana*, 155 – 166.

- Coutinho, C. & Chaves, H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221 – 243.
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5 – 15.
- Félix, M. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4114>.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica* 4 (XV), 563 – 572.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, R. (2015). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. *Observador*, pp. 1 – 16.
- Folque, M. (2014). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freitas, M. (2010). A Evolução do Jogo Simbólico na criança. *Ciências E Cognição*, 15 (3), 145-163.
- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portefólio como instrumento de avaliação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. Consultada em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14578/1/TESE%20FINANCIAL.pdf>.

- Hauser-Cram, P., Nugent, J., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. United States of America: WILEY.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2007). *Sabores, Cores, Sons, Aromas. A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. São Paulo: ARTMED.
- Januário, M. (2015). *A Inclusão de uma Criança com NEE – Papel do Adulto e dos Pares na sua Participação Ativa no Jardim-de-Infância* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5199>.
- Kishimoto, T. (1999). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Kishimoto, T. (2010, novembro). Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Importância do brincar para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses. *ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais*, pp. 1 – 20.
- Lopes, M. (2014). *O brincador: a interação adulto-criança no momento da brincadeira* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3977>.
- Machado, A. (2015). *Brincar [Social] Espontâneo na Creche e no Jardim de Infância. Conceções e Práticas das Educadoras de Infância* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal). Consultada em

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/7780/1/Relat%C3%B3rio%20AnaMachado%20VERS%C3%83O%20FINAL.pdf>.

Oliveira, A. (s.d.). O brincar e o desenvolvimento infantil. *Florianópolis, UFSC/CED, NUP*, 22, 129 – 137.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança. Da infância à adolescência*. São Paulo: Mc Graw Hill.

Parente, C. (s.d). *Observar e Escutar na Creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Portugal, G. (2012). Avaliar o Desenvolvimento e as Aprendizagens das Crianças – Desafios e Possibilidades. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234 – 253).

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rosa, M. (2015). *Aprendendo com as crianças de 3 anos*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Coimbra). Consultada em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/11497>.

Rosado, J. (2014). *A brincadeira como promotora de desenvolvimento: um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/18016>.

Rovira, M. & Giner, J. (2008). Capítulo 13 – Meios e Recursos na Escola. In T. Arribas (Org.), *Educação Infantil. Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (pp. 353 – 362).

- Sá, E. (2012). O Direito das Crianças a Brincar. *Pais & Filhos*. Consultado em <http://www.paisefilhos.pt/index.php/opiniaio/eduardo-sa/5057-o-direito-das-criancas-a-brincar>.
- Sager, F. & Sperb, T. (1998). O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11. Consultado em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000200010.
- Silva, I. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). *Prática Pedagógica Sustentadas. Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vilaça, A. (2015). *O Trabalho da Equipa como Promotora da Cooperação nas Crianças* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5238>.

Outros documentos consultados:

- APEI (2012). Carta de Princípios para uma ética profissional. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Decreto – Lei nº. 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República* nº201/01 – I SÉRIA A. Ministério da Educação e Ciência [Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância].

Projeto Curricular de Grupo: Sala 1 – 2016 – 2017.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X (2015).

ANEXOS